



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

**O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DEBATES E PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂNEOS**

Salvador
2004

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

**O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DEBATES E PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2004

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

C744 Conceição, Ana Paula Silva da.
O lúdico no currículo da educação infantil : debates e proposições contemporâneos / Ana Paula Silva da Conceição. - 2004.
103 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

1. Educação de crianças. 2. ludicidade. 3. Currículos. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 – 22. ed.

ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO

**O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DEBATES E PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂNEOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação, Universidade Federal da Bahia.

Banca Examinadora:

Roberto Sidnei Macedo- Orientador

Doutor em Ciências da Educação, Université de Paris VIII, U.P. VIII, S.T. Denis, França.
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação

Bernadete de Souza Porto

Doutor em Educação.
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação

Nívea Fraga Maia

Doutor em Educação.
Fundação Visconde de Cairu- FVC/CEPREV

Roberto Rabelo

Doutor em Educação.
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação

Salvador, 05 de julho de 2004.

Ao meu filho Paulo Krenac, dedico esta construção, pela felicidade detê-lo ao meu lado.

À minha mãe por continuar sendo a estrela guia da minha vida!

À minha madrinha (*in memorian*), pelo amor e dedicação.

AGRADECIMENTOS

À Deus – Força – a todo momento me dizendo: acorde! Vá!

Acredito que toda pessoa constitui um canal que abre possibilidades aos outros. A todos os que me mostraram caminhos, a estas pessoas, em particular, quero agradecer, de coração.

Ao meu filho, o qual tenho amado, brincado e aprendido muito. Orgulho-me de ser sua mãe.

Aos meus pais, mediadores imprescindíveis da minha caminhada.

Ao meu padrinho, Clóvis, pelo apoio moral, carinho e presença.

Aos meus familiares pela torcida e presença.

Ao professor Dr. Roberto Sidnei Macedo, por toda atenção, confiança, acolhimento, amizade, compreensão e orientação competente – grande suporte para realização deste trabalho. E por ter apontado um caminho de evolução na minha vida.

À professora Dr. Nívea Fraga Maia, grande mestra, que valorizou meus estudos e muito tem contribuído para meu crescimento profissional.

À professora Dr. Bernadete de Souza Porto, que me inspirou com suas idéias e sua simplicidade.

Ao professor Dr. Cipriano Carlos Luckesi, pelas vivências lúdicas.

Ao meu primo-irmão, Hellidon, sempre solícito, presença marcante nessa caminhada.

Ao meu afilhado, Ilton, pela grande ajuda na digitação.

Aos amigos, pela confiança e presença.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa FORMACCE, que se constituiu num espaço de crescimento, formação e amizade.

Àqueles que trabalham, convivem e brincam com crianças. Obrigada!

A infância representa um “outro”, aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossas saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (...)

(Larossa, 1998, p. 230)

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz. Por que arrancar destes pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhe escapa, de um bem tão precioso de que não se podem abusar?

(Rosseau, 1992, p. 61)

RESUMO

Os últimos anos têm sido marcado em nosso país, por uma vigorosa reflexão crítica sobre a construção de uma educação democrática, cujo currículo e cuja prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade de culturas e classes sociais e promovam o desenvolvimento das crianças na plenitude das múltiplas expressões lúdicas. O presente estudo visa argumentar e compreender as proposições e os debates teóricos sobre a presença do lúdico no Currículo da Educação Infantil, além de elaborar indicativos pertinentes e relevantes sobre a vivência do lúdico na educação sistematizada das crianças. Nesse contexto, esta dissertação tem como principais bases teóricas os estudos de Huizinga (1993), Kramer (1989), Kshimoto (1994), Luckesi (2000), Macedo (2002), Morin (2000), Piaget (1990), Porto (2002), Vygotsky (1998), entre outros. A opção metodológica foi pela pesquisa bibliográfica, por ser um método que referencia pressupostos teóricos, bem como estabelece relações entre conceitos sistematizados, favorecendo o debate, a explicitação e a pertinência dos sistemas de idéias analisadas. O exercício metodológico ancorou-se numa hermenêutica semiológica dos textos trabalhados, sem com isso nos impedir de transcender às fontes de inspiração analítica.

Palavras-chave: Ludicidade. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT

Recent years have been marked in our country by a vigorous critical reflection on the construction of a democratic education, whose curricula and teaching practice which takes into account the heterogeneity of cultures and social classes and promoting the development of children in the fullness of the multiple expressions playful. This study aims to argue and understand the propositions and the theoretical debates about the presence of play in the curriculum of early childhood education, and develop relevant and pertinent indications about the experience of play in the systematic education of children. In this context, this paper's main theoretical studies of Huizinga (1993), Kramer (1989), Kshimoto (1994), Luckesi (2000), Macedo (2002), Morin (2000), Piaget (1990), Porto (2002), Vygotsky (1998), among others. The method chosen was the literature search, it is a method that references theoretical as well as establishing systematic relations between concepts, encouraging discussion, explanation and relevance of systems of ideas discussed. The exercise methodology anchored in a semiological hermeneutics of the texts worked, without thereby prevent us to transcend the analytic sources of inspiration.

Keywords: Playfulness. Curriculum. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1 ABRACADABRA... PARA UM COMEÇO DE CONVERSA	09
1.1 PROBLEMÁTICA/JUSTIFICATIVA/QUESTÕES DE PESQUISA /OBJETIVOS	09
1.2 CAMINHO METODOLÓGICO	26
2 A CIRANDA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE INTERESSA E A QUEM INTERESSA.	29
2.1 O QUE É, O QUE É O CURRÍCULO	29
2.2 “- TÁ PRONTO SEU LOBO? – NÃO...: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	37
3 VAMOS JOGAR! VAMOS BRINCAR!	50
3.1 LUDICIDADE É SÓ BRINCAR? CONCEITOS GERAIS SOBRE O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA	50
3.2 “BOTA, TIRA, DEIXA O ZAMBELÊ FICAR, GUERREIRO COM GUERREIRO FAZEM ZIG, ZIG, ZÁ...” O PROFESSOR, A SALA DE AULA E OS CENÁRIOS PARA BRINCAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL	65
4 DEBATES CONTEMPORÂNEOS: A PRÁTICA DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
4.1 O PAPEL EDUCACIONAL DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	74
4.2 O BRINCAR, A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	79
5 AMARRANDO “AS PONTAS” DA CONVERSA	93
REFERÊNCIAS	98

1 ABRACADABRA... PARA UM COMEÇO DE CONVERSA

“ Para convencer é preciso saber sonhar”

Gaston Bachelard (1994)

1.1 PROBLEMÁTICA/ QUESTÕES DE PESQUISA/ JUSTIFICATIVA/ OBJETIVOS.

Gostaria de começar falando da minha trajetória, início, então com Jacques Ardoino (1999, p.58) dizendo que a trajetória, originária do campo da física, da cinemática e da balística corresponde a um movimento calculado, programado, de um “móvil” inerte, mas, impulsionado a partir de alguma fonte de energia. Assim, para esse epistemólogo das ciências da educação, a trajetória implica norma e modelo e o seu fundamento é o controle. Levando em conta a minha formação inicial, como professora da Educação Infantil e depois Coordenadora do Ensino Fundamental, afirmo que em realidade seguia uma trajetória como um traçado de uma mera soma de saberes unidisciplinares, fechados entre si, onde, aliás, nunca se experienciava a dança das interações, isto é, as interconexões que os projetos educacionais cartesianos esqueceram de resultar, fragmentando seres e instituições.

Percebo que, nesta visão, conhecimento e vida se desarticulam. A aula proposta, por exemplo, estava eivada de conteúdos em migalhas, comprometida apenas com um traçado e um tempo físico pré-programados. Havia um tempo pedagógico estabelecido sem concessões, trabalhava-se no sentido de afirmar o espaço da escola como aquilo apenas que tem limites de tolerância a determinados comportamentos normativos.

Indisponibilizada para a escuta sensível e sem deixar que a abertura à pluralidade das ações nas suas manifestações culturais temperasse a minha prática pedagógica, estava fundamentalmente preocupada em cumprir o programa da unidade, uma trajetória, um itinerário que se fazia sem tantas inquietações.

Em raras oportunidades utilizava as atividades lúdicas apenas como recursos para animar ou incentivar os alunos nos estudos; uma visão reduzida da ludicidade; não tinha ainda vislumbrado a complexa assertiva luckesiana de que...

As próprias atividades lúdicas, na medida em que praticadas, processam o desenvolvimento. As atividades lúdicas constituem o centro das atividades curriculares. Os chamados conteúdos educativos (usualmente, denominados escolares) passam por dentro das atividades lúdicas; o que quer dizer que a própria atividade lúdica contém dentro de si os conteúdos educativos, formativos e instrucionais. (Luckesi, 2000, p.120)

Nessa perspectiva, posso falar de um currículo que significa planejar trajetórias e regular itinerários, aliás, a história do conhecimento está crivada de histórias de outorgamentos por príncipes, deuses, ciências, pais e professores que, não raro, gostam de traçar sem concessões, itinerários. A regulação autoritária do ensino pelos atuais livros didáticos, é exemplo dramático da linearização pedagógica imposta ao professor, por uma pedagogia consumista e ditada pelo mercado das editoras.

Nós, educadores, poderíamos pelo menos, ter sensibilidade face às mortais rotinas mecânicas dessa mercoescola, que até hoje, predominantemente, mantém currículos autoritários, tecnicistas que anestesiam professores e “matam” élan da curiosidade do aluno.

É preciso dizer que à medida que fui vislumbrando essas questões, passei a constituir uma prática reflexiva contínua a respeito do meu fazer pedagógico. Comecei a perceber que nos cenários educacionais há mais do que aprendizagem técnica, sujeitos aprendizes e professores que ensinam. Há identidades e diferenças em movimento, processos identitários, movimentos poéticos e práxis humanas. Como nos diz Arroyo (2000, p. 230), “quando os mestres relatam suas lembranças estas são tecidos de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde refletem como espelho. Onde reconstroem sua identidade”.

Aos poucos o meu itinerário foi se transformando numa itinerância constituída na dialogia inquieta com os meus pares (professores e alunos), o que nesse processo dançante de interações disponibilizadas para o outro, fui percebendo o valor da errância para a constituição de uma autonomia não outorgada. Sei que o mais difícil não é poder atingir um

novo estado de consciência momentaneamente; o mais difícil é a capacidade de manter-se nele.

Nessa perspectiva, me apropriei da itinerância moriniana, que nos diz que a consciência não elimina o erro, não possui a verdade, mas apresenta o problema da verdade em um nível muito complexo. Diante desses processos fui construindo a compreensão que os professores/ professoras, alunos/alunas vivenciam diferentes processos existenciais e sócio-culturais próprios nada valorizados pela escola.

Assim sendo, comecei a vida e todo o movimento emocional dos meus alunos e dos meus colegas, fazendo desses processos adubos para fecundar, um processo de aprendizagem mais pertinente e alegre. Fui ao encontro do “Ensinar a alegria” (Rubem Alves, 2002); A ludicidade começava a inundar minha prática e descortinar um outro lado negado pela “gélida” e engessante burocracia escolar. Percebendo, como nos diz Luckesi (2000, p. 52) que “a ludicidade é um fazer humano mais amplo que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, a atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade”, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Tomando como inspiração às idéias de Morin (2000), tudo isso significou para mim, aprender a reaprender, algo radicalmente mobilizador. Mudanças estruturais aconteceram, todo o meu ser mudava, até porque, não concordo com os behavioristas que aprender é modificar-se por pedaços, tão pouco ensinar significa distribuir fragmentos, produzir pedaços de saber: pedaços de português, de história, de dança, de biologia. A esse respeito, Platão disse muito bem: “Para ensinar necessita-se de Eros”, que significa amor, prazer, amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas. Se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento, nenhum resultado é interessante.

Compreendo, inclusive, que a escola, nesse contexto, deve transformar-se “em um cenário de formação como os alemães imaginam nas suas lutas por uma educação humanista, que venham resistir aos apartheids que brotam a cada dia, formação como Bildung” (Macedo 2000, p. 252), onde as dimensões políticas, éticas, estéticas e espirituais se articulam com a competência técnica.

Essas minhas inspirações implicaram na compreensão de assumir que o ser humano é uma totalidade inacabada, que se explicita numa prática onde o lúdico pode ser uma vivência significativa.

Assim, as atividades com os jogos, as músicas, as mensagens, os desenhos, os relaxamentos, as brincadeiras se articulavam como espaços reais e potenciais de aprendizagem nas minhas práticas em sala de aula. Além da organização de saraus, onde se integrava a música, a poesia, a dança, os brinquedos (construídos de material reciclável) e as maquetes visavam o desenvolvimento dos sujeitos por inteiro. Apesar de algumas resistências consideráveis, a festa era um dispositivo instituinte potente.

Como o saber brincar é mais do que poder mostrar de forma ordenada algumas brincadeiras e jogos às crianças, o brincar é, em realidade, vivenciar o prazer na atividade. Assim, alguns professores/colegas mostravam, neste particular, cristalizadas dificuldades: não conseguiam o gozo no brincar, o entusiasmo advindo daí, dessa forma não conseguiam lidar com as situações que surgiram como conseqüência daquela dinamogênese lúdica. Parecia que ali havia uma infância reprimida e marcada pelo engessamento da burocracia do aprender.

Nesse sentido, Huizinga (1993), por exemplo, acredita que o jogo sempre esteve presente na vida do ser humano. Para ele, é natural ao ser humano brincar, independentemente de sua origem e de seu tempo, e que essa atividade se faz presente em todo o seu processo de desenvolvimento civilizatório.

A concepção de cunho sócio-interacionista acredita no papel do jogo como impregnado de conteúdos culturais e que os sujeitos, ao tomar contato com ele fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. Ao agirem assim, estes sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender as práticas sociais nas quais se inserem.

Neste momento, reconheço que a escola oficial, ao reorganizar suas propostas curriculares, produz, na verdade, uma dupla operação. A primeira refere-se à tentativa de ordenamento dos saberes cotidianos, buscando controlar e uniformizar, através desse procedimento, valores e experiências múltiplos, antes não reconhecidos como “saberes legítimos”. “As

grades curriculares são, não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola” (Arroyo, 2000, p. 211). A segunda é, portanto, aquela que permite que essas “novas grades” se configurem como uma forma de exercício de poder e de controle sobre aqueles que são submetidos, sejam eles educadores ou alunos.

Por outro lado, a riqueza, a dinâmica e a “rebeldia” da vida cotidiana diante das regras que tentam controlar, permanecem. Nesse veio, há de se reconhecer um fecundo movimento instituinte em que cabe ao professor, envolver o aluno no ato de aprender enquanto “totalidade em curso”, construindo um currículo com ele enquanto “estado de fluxo” (Macedo, 2002), num partilhar de experiências subjetivas direcionadas para a alegria de aprender, como já nos aponta Snyders na sua dialetizada obra sobre a felicidade na escola. Pois instituir é preciso, como viver uma educação saudável é preciso. Como nos diz Freire, impregnado de inquietações sobre nosso processo educacional, preconizando o saber e as experiências do educando, dentre outros: “Por que não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social que os alunos têm como indivíduos coletivos?” (2000, p. 34).

O cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Cada forma nova de se ensinar, cada vivência, cada conteúdo trabalhado, cada brincadeira, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

É importante ressaltar que a socialização de conhecimento ocorria, e ainda ocorre em algumas culturas remanescentes, através da dança, do desenho, dos rituais, da competição, dos jogos, tendo como base, primordialmente, a tradição oral. Interessante observar que desde esta época a ludicidade impregnava o próprio trabalho produtivo, legando-se às crianças e, também aos adultos o direito à brincadeira, ao jogo.

Esta estrutura vai reclamar, cada vez mais, a institucionalização desta aprendizagem num local destinado à transmissão de tradição na sua articulação com saberes diversos: este

espaço constitui-se e torna-se, então, cada vez mais central na vida social, o que demarca o princípio da formalização da educação, afirmando-se cada vez mais a partir da instituição escolar. Hoje, esse espaço já se descristaliza (e muito), nos plurais e diferentes cenários educativos.

Algumas instituições (a exemplo das creches da Universidade São Paulo) buscam hoje, através do planejamento curricular para creches e pré-escolas, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis, dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Do seu lado, preocupado com a gênese do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget (1990) elabora que é nas trocas com seus iguais que as crianças desenvolvem a autonomia. Através da linguagem, no brincar e, mais especificamente, nas atividades lúdicas, desde a fase pré-escolar as crianças exercitam a defesa dos seus direitos e vão aos poucos, aprendendo a argumentar para defender seus pontos de vista.

Vale ressaltar, que nas situações lúdicas, “os meninos e as meninas “adiantam-se a si mesmos” e incorporam modos de funcionamento psicológico, correspondentes às etapas ou sub-etapas superiores de seu desenvolvimento” (Canen e Moreira Apud Santomé, 2001, p. 91).

É necessário reivindicar a verdadeira importância do jogo como atividade possível, mas valiosa e complementar das atividades curriculares mais dirigidas e obrigatórias. Essas últimas estão destinadas à aprendizagem de conteúdos culturais que se consideram imprescindíveis e que os alunos e as alunas adquirem nas instituições escolares. No entanto, os jogos e as brincadeiras podem desenvolvê-las, estimá-las e reforçá-las.

É assim que a organização curricular é um dos maiores desafios da escola: como construir uma educação democrática cujo currículo e cuja prática pedagógica levem em conta a heterogeneidade de culturas e classes sociais e promovam o desenvolvimento das crianças na plenitude das suas múltiplas expressões lúdicas?

Ademais, é preciso compreender o currículo como uma narrativa que apóia e complementa, mas que jamais substitui o trabalho criativo de professores e alunos. Assim o currículo não pode ser visto apenas como um conhecimento pré-concebido que define conteúdos e estratégias metodológicas meramente executadas por professores e alunos. “A prática pedagógica é entendida como prática social viva e ativa, que confirma, nega, acrescenta e conduz aspectos e temas ao currículo, que é, desta forma, instrumento constantemente avaliado”. (Kramer, 1989, p.16)

O currículo escolar é um tema / processo que tem gerado discussões e posicionamentos divergentes, seja por ser considerado como elemento estático / dinâmico no processo educativo, seja por ser visto como elemento dependente / independente do contexto sócio-político em que se situa.

Faz-se necessário dizer, também, em termos de história do currículo, que desde o momento em que escoceses e holandeses forjaram, na organização escolar, a noção de currículo, como forma de garantir uma formação calvinista, via escola, as práticas curriculares fixaram-se predominantemente, em planejar, selecionar, hierarquizar e organizar conhecimentos específicos, como uma forma de traçado desde o externo, visando criar trajetórias e itinerários; o currículo passou a representar um ato de hiper-racionalização e controle do ato educativo, de gerenciamento das mentes, de um determinante predestinado pela vontade autoritária dos *experts* da educação.

A questão, faz-se mister alertar, não está no ato de planejar enquanto necessidade de organizar ações educativas, a organização é vital; tão pouco no desconhecimento do sujeito que se constitui também num itinerário. O problema central está na política de redução da ação do currículo em níveis apenas de traçado e de um culto a um seguir solipsista. “Foi este *ethos* que fez de nós, na experiência da escolarização, “objetos” interpretados pelo logicismo de um *savoir-faire* formativo eminentemente fiscalista e de orientação burguesa”. (MACEDO, 1999, p. 78)

É com esta preocupação que Apple nos explicita:

Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de coesão possível é aquele em que reconhecamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos.” (1995, p. 76-77)

É dessa perspectiva que venho me inspirando e constituindo as inquietações e as questões que configuram essa pesquisa, pautada numa pré-ocupação que dá corpo a todo o estudo: Como se configuram as proposições e os debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil contemporânea? Como emergem nessas proposições-debates as principais categorias teóricas que os prefiguram?

Entende-se que a constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características. A partir dessa forma de percepção, pensar em alternativas curriculares, implica numa nova postura que as instituições precisarão ter, que é um diálogo sem preconceito com os educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo cotidianamente. Buscando neles, mais do que marcas das regras gerais de organização social e curricular, outras marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dá vida e corpo às propostas curriculares.

Nestes termos, são os objetivos desse estudo:

- Argumentar e compreender as proposições e debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil.
- Elaborar indicativos pertinentes e relevantes sobre a vivência do lúdico no currículo da educação das crianças.

Isso envolve uma nova concepção de currículo em educação infantil, entendido como itinerância de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas. Se aceitarmos que as situações lúdicas apresentam as características que tem sido comentadas, nestas reflexões, precisamos convertê-las, nas instituições escolares, em importante foco da atenção do professorado e do currículo como um todo.

São essas, itinerâncias pessoais e reflexões teóricas que farão parte das minhas inspirações e referências para constituição desse estudo investigativo.

Transpondo com os devidos cuidados esta preocupação para com o campo do currículo, temos, portanto, como elabora Macedo, que nos pergunta:

qual o tamanho dos limite que é imposto pelo ethos e o habitus da reduzida noção de currículo como trajetória e itinerário e quais as estratégias de conservação desses ethos e desses habitus, para aquilatar os campos de resistência e tensões e com isso estabelecermos as metas necessárias, onde seja possível o cultivo da itinerância como inspiração/movimento instituinte predominante no seio das práticas curriculares, sem cometer, ademais, o erro maniqueístas de descartar a trajetória e o itinerário como momentos de um conjunto de interfaces, que teriam como ponto de chegada a autonomia como princípio formativo não outorgado, e a itinerância e a errância como dispositivos construtores incontornáveis dessa autonomia (2002, p. 75).

Tomando como referência, para esse projeto, entre outras, as perspectivas de Currículo e de Formação do Professor, alimentadas por ARROYO (2000, p. 228-229), este autor argumenta:

Nas minhas intervenções me pergunto por que essa preocupação em reorientar currículos. Tantas orientações e parâmetros curriculares não são suficientes para orientar a prática dos docentes e das escolas? Os docentes não encontram as orientações esperadas nas

propostas curriculares oficiais ou ainda que resistem as orientações curriculares formadoras que venham de fora, que não incorporam suas práticas como o material constituinte do currículo e dos cursos de formação. (...) A escola e a docência são apressadamente identificadas como tempos de fala.. O currículo como os conteúdos organizados das falas, das lições. A formação docente é identificada com esses domínios. Passar a lição aos alunos, como a tarefa primeira dos mestres. (...)

É essa missão de “fora da escola e dos mestres” que são equacionados muitas vezes as políticas educativas e curriculares. A escola, sobretudo infantil e fundamental, pode ser vista mais como tempo de ação e produção, do que falas. Professores e professoras vão aprendendo a manter as crianças e adolescentes ativos, produzindo. Sabem que não agüentam muito ouvindo. Têm de ser agentes, participantes, produtores e porque há vida, ação, movimento nas salas aula. Esta imagem da escola nem sempre é valorizada pelas políticas educativas e pelas propostas curriculares.

Na medida em que as propostas inovadoras dão maior centralidade aos mestres como sujeitos de inovação escolar e curricular, maior destaque é dado às suas práticas. Partir das práticas cotidianas para reorientar o currículo e a escola, não é propor como ideal um professor praticista, rotineiro, distanciado do conhecimento, de parâmetros mais universalistas, do avanço das ciências. É saber fazer educação no cotidiano, o que não pode ser confundido com rotinas.

Neste sentido, nos explicita Arroyo :

(...) as práticas cotidianas da escola giram em torno dos educandos, da formação de sua mente, do domínio de competências, de sua formação como humanos. De um tempo-espço do encontro de gerações, de pessoas em tempos diversos da socialização, interação, formação e aprendizagem das artes de ser humanos. O currículo tentará dar conta dessas dinâmicas e os docentes terão de estar em permanente atenção para selecionar e privilegiar prazeres, vivências e valores. Nesta dinâmica social e cultural,

todo currículo será um texto provisório, sempre reescrito e a postura docente será uma permanente opção político-cultural. (2000, p.231)

Dessa forma, planejar o Currículo em educação infantil, implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche, sobre a pré-escola, sobre a infância e os direitos das crianças. Implica em reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no processo educativo.

É nessa direção que caminha um dos pontos de tensão crítica no que concerne à pertinência do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), onde se constata que se trata de uma peça onde a multirreferência se constitui num discurso, destacado do seu próprio processo de construção. Nesse sentido, (KUHLMANN *apud* MACEDO 2002, p.142), ressalta que:

É preciso que qualquer documento norteador sobre a educação das crianças pequenas, parta das suas ontologias coletivas, das condições concretas de vida e de cultura, compreendendo, assim, que o conhecimento do mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincar, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática, etc... Para a criança, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira...

Construir uma proposta no currículo de educação infantil implica na opção por uma organização curricular, que seja elemento mediador fundamental da relação entre realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla com outros conceitos, valores e visões do mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, que envolva sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios.

Entendemos que a educação de criança deverá pautar-se, sobretudo, em uma prática que permita a elas a reelaboração do mundo e do conhecimento sobre o mundo, como possibilidade de autonomia e curiosidade sobre as coisas que vão sendo apresentadas pelo

mundo adulto (os objetos, os animais, a cultura, a história, a cultura letrada, etc...). Assim, a ação criativa, por sua vez, necessita da imaginação, que depende de rica e variada experiência prévia e se desenvolve especialmente por meio da brincadeira simbólica.

Sendo a criança um ser ao mesmo tempo biológico, social, cultural, histórico, afetivo, emocional e cognitivo, faz-se necessário refletir sobre a importância do brincar, a partir das mais diversas abordagens existentes, tais como a filosófica, a psicológica, a sociocultural, a educativa e, para tal, escolhemos autores pertinentes e relevantes como (Froebel, 1840), (Freud, 1998), (Bettelheim, 1988), (Brougère, 1995, 1998), (Huizinga, 1993), (Piaget, 1990, 1994), (Vygotsky, 1988, 1998) e Bruner (2001), que evidenciam as contribuições do brincar para na vida, na educação, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

O brincar é, sem dúvida, um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos. Mas será que o brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas?

Entende-se que o brincar, em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem, como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para estimular novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo.

De acordo como MOYLES (2002, p.13): “Os adultos precisarão de força, de conhecimento e de argumentos cuidadosamente concebidos sobre a filosofia e a prática do brincar a fim de manter sua posição vital na educação infantil.”

Sabemos que alguns professores ignoram um aspecto importante do brincar, isto é, que o brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos. Estes, em si mesmos, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular.

Entretanto, MOYLES (2002, p. 80), nos diz que: “o brincar é um processo e não um assunto, assim é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada”. Então, devido à relevância do brincar para as crianças e à sua motivação para Moyles, o brincar deve estar impregnado nas atividades de aprendizagem, apresentadas às crianças, em vez de considerado um estorvo ou uma atividade residual.

Nesse sentido, a maioria dos professores, reduz o brincar, a um momento, na rotina escolar, sendo secundário as atividades que eles dirigem e supervisionam. De acordo com MOYLES (2002, p.101):

Mas, se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes.

Faz-se necessário dizer, também, que as crianças têm muito a ensinar e a aprender e, felizmente, fazem do brinquedo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. O brincar ganha, então, densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, vivas e ricas em significados. Adquire especial importância e passa a ser merecedor de consideração, e essa é a sua seriedade.

Um estudo do brinquedo permite uma incursão crítica nas culturas em que se fundam as sociedades; ajuda a entender a situação social das crianças em relação aos adultos; testemunha, além disso, a riqueza do imaginário infantil a enfrentar e a superar barreiras e condicionamentos.

Do ponto de vista do brincar, são importantes as considerações de Porto (2002, p. 120) que nos diz acreditar:

Que somente um educador que goste e possa brincar e jogar será capaz de dimensionar de forma diferente os métodos progressistas, que integrem os conteúdos à vida dos educandos, levando-os a reelaboração deste conhecimento e por isso mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de

sua criatividade. Um professor que não goste de expressar-se pela arte, que não goste de cantar, de jogar, de pintar, de representar, dificilmente poderá incrementar uma educação na qual a ludicidade seja elemento presente.

Nesta perspectiva, os professores precisam não só ter conhecimento da importância que o brinquedo tem para desenvolvimento da criança, mas que esse conhecimento seja vivencial.

A propósito, de acordo com a abordagem de Vygotsky (1998, p.56) “as interações sociais como formas privilegiadas de acesso às informações, possibilitam a aprendizagem da regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de problemas”. Assim, faz-se necessário, que os educadores envolvidos com a educação das crianças, defendam a existência de escolas onde as crianças possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes, onde haja espaço para as diferenças, para o erro, para a criatividade, para os desejos, as necessidades, emoções, motivações, os interesses, impulsos e as inclinações do indivíduo, onde o conhecimento sistematizado não seja trabalhado de forma dogmática e sem significado.

Vygotsky (1998) considera que a escola tem um papel essencial na construção dos adultos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas, tece sua crítica aos estudos psicogenéticos e conseqüentemente, os amplia, ao afirmar que, no processo ensino-aprendizagem, a escola deve considerar não apenas as etapas intelectuais já alcançadas, mas, sim, os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados por eles, funcionando, realmente, como um motor de novas conquistas psicológicas.

Na educação infantil, é bom que se frise, consideravam-se predominante as necessidades do mundo adulto. As crianças reagem à realidade educacional existente. Muitas vezes, fogiam das escolas que não ofereciam os momentos agradáveis e prazerosos que tinham em seus folguedos e brincadeiras.

Atualmente, ao romper-se o invólucro ideológico da pedagogia, que tem como o foco o *sujeito-mente* e o *sujeito-consciência*, modelado sobre o indivíduo adulto e masculino,

novos sujeitos são “considerados” pela educação, a saber: a mulher, a criança, os grupos étnicos, as diferenças opções sexuais, as pessoas advindas da zona, etc.

Isso traz, conseqüentemente, uma mudança da concepção da infância. A imagem da criança se firma como um ser dotado da natureza distinta do adulto, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora de valores próprios e exemplares: a fantasia, a igualdade e a comunicação.

Estas crianças tornam-se sujeito-coletivo da educação por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas que, em conjunto com as ciências humanas, colocam-na mais no centro da pedagogia, assumindo-a em sua especificidade psicológica e em sua função social.

O valor das experiências infantis e os “perigos” e “benefícios” de seu ambiente não podem, assim, ser separados da realidade cultural em que as crianças se desenvolvem, dos valores e objetivos que orientam suas vidas, suas experiências.

Isto permite a criação e expansão da rede de ensino infantil, que vem tratar de um sujeito diferenciado, necessitando, portanto de uma teoria diferenciada. Desse modo, dentre outras reformulações pedagógicas, houve progressiva mudança de postura com relação à utilização das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças. O jogo educativo começa a servir de suporte para ação educativa dialética e dialógica, visando a aquisição de conhecimentos.

A perspectiva froebelina (desde o século XIX) vem evidenciar, dentre outras contribuições, a finalidade da educação e o papel do jogo como revelador das tendências infantis. Enfatiza a idéia do jogo livre como importante para o desenvolvimento da criança, mas também introduz a idéia do jogo de materiais educativos como recursos auxiliares necessários a aquisição do conhecimento como meio de instrução. Com ele, novos ideais de ensino se expandem, crescendo paralelamente as experiências que introduzem o jogo na escola, objetivando facilitar as tarefas do ensino, sendo entendido como objeto e ação de brincar, particularizado pela espontaneidade.

Para Froebel (1840), a criança não é um ser fragmentado. A natureza global e integral do pensamento infantil é caracterizada por suas relações com: as emoções, o ato voluntário, o movimento e a percepção.

Nos anos de 1990, na era da qualidade na educação infantil e, especialmente, de estudos das ciências do cérebro sobre os efeitos do estresse no desenvolvimento da criança, ressurgiu a preocupação com a inserção do brincar nas pedagogias da infância. A intensão de educar por meio da brincadeira leva a pedagogia a valorizar ambientes sem pressão e com o envolvimento da criança.

Compartilho de uma preocupação que se os projetos curriculares têm por finalidade ajudar as novas gerações a compreender o mundo, podemos dizer que compartilhar essa finalidade com o mundo dos jogos e das brincadeiras, seria uma boa opção. Assim como existe uma preocupação em vigiar os conteúdos culturais dos programas e livro-texto com os quais as crianças entram em contato, poderia existir também uma atenção idêntica à análise dos jogos e brinquedos que se comercializam no mercado.

No exercício da atividade lúdica, o jogo nas instituições escolares, além de se incluir com mais ou menos detalhes no projeto docente, é fundamental que seja objeto de reflexão, após ser posto em prática e desfrutado. Ou seja, uma vez finalizada, a atividade lúdica pode ser avaliada. Os estudantes e os docentes precisariam analisar cada um dos jogos e brinquedos desenvolvidos, assim como suas condições de realização, peculiaridades e, certamente, os conhecimentos, as atitudes e os valores que ajudam a promover (Canen, 2001, p.106). É necessário, em síntese, considerar cuidadosamente as dimensões sociais, cultural, política, econômica e educativa dos jogos e brinquedos.

Acreditamos que a escola possa repensar seus objetivos, sua visão de mundo, buscando um ponto de equilíbrio entre futuro/presente, trabalho/lazer; razão/emoção, priorizando também outras formas de saber (o tato, os sons, o corpo, a linguagem, o olhar, o pensamento humano, a dança, atenção, etc), além de um pensamento multirreferencial que se harmonize com a complexidade do ser humano.

A incorporação do lúdico na educação pode buscar o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio crítico, do prazer. Onde a vivência do lúdico englobe, também, as noções de disciplina, seriedade e ordem, porém sem o caráter autoritário, repressor, arbitrário, como é atualmente utilizado por muitos que estão envolvidos com o ato pedagógico.

Continuamos a postular, que os responsáveis pela educação dos educadores conscientizem-se de que a educação escolar é o lugar das múltiplas expressões e, juntamente com o lúdico, edifiquem a vida no sentido da sua plenitude.

Outrossim, enquanto percepção sensibilizadora para esse estudo, o que percebemos hoje, é uma penetração cada vez mais densa de se planejar o lúdico como recurso-meio; algo próximo de um certo gerenciamento do lúdico na educação das crianças, onde a lógica da eficácia e da eficiência toma de assalto, a possibilidade de vivenciar a ludicidade como vida que se constrói ao viver ativamente o educar-se plenamente. Claro que essa constatação não representa um absoluto, contradições existem, forjadas nas resistências, nas transgressões no cotidiano escolar e seu entorno. Compreender esse processo significa possibilitar ações mais potentes de explicitação, de proposição de políticas mais relevantes e pertinentes por uma ludicidade radicalizada numa ética comunitária e humanista na educação das crianças, que resista às lógicas de um fazer sócio-educacional predominantemente consumista.

A propósito, Huizinga nos acrescenta dentro de sua obra *Homo Ludens*, que o termo lúdico origina-se do latim *ludus* de *ludere*. Huizinga (1993, p. 41) nos coloca que, embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes e os borbulhos das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim da não seriedade e particularmente, na da ilusão e da simulação. Esse autor prossegue afirmando que os jogos infantis, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar são abrangidos pelo termo *ludus*, que cedeu lugar aos termos “*jocus, jocare*” cujo sentido específico – gracejar, troçar – foi ampliado para o de jogo em geral, designando, concomitantemente, uma atividade livre e espontânea e/ou planejada.

Aliás, segundo Kishimoto (1994), no que concorda Luckesi (2000), a contemplação do brinquedo/jogo educativos com fins pedagógicos remete-nos à relevância deste instrumento em situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Para essa autora, é

importante que sejam mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, pois assim o educador pode potencializar as situações de aprendizagem.

É assim que autores preocupados com o lúdico na educação infantil nos dizem que fazer presente o brincar, o jogar na educação infantil, significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa e motivadora.

Trata-se, assim, de extrair da vida real da criança e dos seus diversos mundos (o da família, o dos amigos, o da infância, etc) os currículos e programas de estudo. “Trata-se de desenvolver educadores relacionais, capazes de tomar como centro do processo educativo, não a palavra e o saber magistral, mas todas as atividades e vivências da criança, os seus processos de descobrimentos, socialização e singularização”. (Macedo, 2002, p. 142)

Inquieto-me, outrossim, numa sociedade de densas experiências autoritárias e de um viés tecnicista históricos, como a experiência lúdica pode estar sendo vivenciada numa escola que se constitui nesses moldes, muitas vezes nos moldes de uma *mercoescola*? Como seria um currículo que ao vivenciar a ludicidade se constituiria num texto provisório, constituído na dança das interações e errâncias da experiência cognitiva e do gozo compartilhados?

1.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Quanto ao método opcionado, faz-se *mister* acrescentar que estudar o currículo na perspectiva de uma política de ludicidade, pressupõe uma visão multirreferencial (Arduino, 2003) e complexa (Morin, 1990) dos fenômenos educacionais.

Assim, visando encontrar um método para investigar esse objeto, preocupando em confrontar, analisar e aprofundar, na visão teórica, sobre este problema, que partiu a necessidade de compreendê-lo e elaborar um conhecimento, que ajudasse a orientar em

ações, que propiciassem a presença do lúdico no currículo da educação infantil, que foi escolhido no delineamento da pesquisa o método bibliográfico. Este se desenvolve a partir de material já elaborado, de fontes bibliográficas e outros portadores de texto. Segundo Gil (1987, p. 71):

O elemento mais importante para identificação de um delineamento é processo adotado para coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamento: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos os dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão as pesquisas bibliográficas e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-post-facto, o levantamento e o estudo de caso.

O fato de escolher um destes delineamentos de coleta de dados não quer dizer que um método supere outro, visto que diferentes pesquisas em função de suas características, seu problema, objetivo, já deixam pista para escolha do método, como também há pesquisas que utilizam-se de métodos variados, mesmo porque, as pesquisas experimentais precisam também da revisão bibliográfica, para fundamentar-se e dar subsídios nas análises dos dados da realidade.

Esse método que referencia, com pressupostos teóricos, contribuintes para sistematização do conhecimento, como para se estabelecer relações entre conceitos já elaborados e novos, ajudando para maiores sistematizações sobre o tema e para a área do conhecimento, também propicia a novas inquietações, incorporação ou superação daquilo já produzido.

Dessa forma, utilizando-se do método de pesquisa bibliográfica, conseqüente das características da pesquisa e do objeto de estudo, que se procurou fazer um estudo analítico e de estabelecimento de relações entre diferentes conceitos e informações para se chegar a um conhecimento. Após leitura e registro dos estudos feitos com a bibliografia levantada (que se encontra no pós-texto), analisado o material, ou seja, os dados coletados, que foi produzido o trabalho conclusivo, dividindo esta dissertação em quatro capítulos distintos com temas que se entrelaçam.

Vale ressaltar, que durante o trabalho foi percebida, diante a complexidade do tema, uma necessidade de melhor delimitação e sistematização deste. Porém, buscando trazer contribuições no que se propôs e respostas para o questionamento da pesquisa, procurou-se fazer uma sistematização que ajudasse a compreender o objeto, não ignorando as novas inquietudes encontradas para futuras investigações, nem a interação do leitor desse trabalho como um ator de sua compreensão, que pode preencher lacunas encontradas a partir dos seus conhecimentos prévios, dentre eles, o de mundo. Também, por isso, você leitor, está convidado a uma leitura interativa, deste trabalho, como mais um contribuinte, que a partir de suas relações mentais possa também, aprofundar em estudo na área, questões que possivelmente tenha suscitado a curiosidade do conhecer e argumentar.

2. A CIRANDA DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE INTERESSA E A QUEM INTERESSA

2.1 O QUE É, O QUE É O CURRÍCULO?

“Precisamos conhecer os seres e os momentos a fim de criar o currículo“.

William Doll

Propostas pedagógicas, currículo, projeto político-pedagógico, regime escolar, são expressões que na pauta educacional ora ocupam os mesmos significados, ora são apresentados como complementares. Dentre essas, se tomarmos a palavra currículo, como exemplo, encontraremos apropriações das mais variadas na literatura educacional e na prática de trabalho nas escolas. Com David Hamilton (1992), temos o esclarecimento de que termos como “currículum” e “classe” assumiram formas de naturalização por terem se tornados universais, gerando assim, um ocultamento das origens e das evoluções destas expressões. Por entender que os conceitos carregam história, Hamilton sugere que para romper este impasse é necessário “trazer os lugares comuns da escolarização para a linha de frente da análise educacional: eles constituem sua própria trama e urdidura” (Hamilton, 1992, p.33-34). O defeito dessa afirmação, produz a idéia da necessidade de desnaturalização de tudo aquilo que pareça instituído. E, no ambiente educacional, cabe também, o exercício de se perguntar, para que se destina e quais significados assumem os termos currículo, proposta, programa e projeto? Seria uma exigência semântica, de preciosismo terminológico? Cremos que a tarefa de precisão das coisas, dos fomentos e dos conceitos, é necessária para evitarmos anacronismos, confusões conceituais, simplismos no uso dos termos.

Maria Isabel Bujes (2001) ao perguntar-se: – *Escola Infantil: para que te quero?* Realiza de modo interessante esta tarefa de precisar, de dar histórico à história da educação infantil e, nesse percurso, desvelar as especificidades da educação de crianças pequenas, de questionar os olhares sobre as crianças e os modelos de “enquadramentos curriculares”

presentes na realidade educacional. A pergunta do “para quê” escola infantil, tem de Bujes a seguinte resposta.

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, tem a necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cercam, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas, simultaneamente para cuidar e educar, estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação, têm sido entendidos de forma mais estreita. (Bujes, 2001, p. 16)

Tal resposta marca bem o terreno específico no qual discutimos sobre propostas para crianças pequenas, um espaço de cuidados e educação. O alerta da autora sobre o reducionismo que temos visualizado no trato com estes dois aspectos, nos permite indicar que por *cuidado* tem-se caracterizado apenas atividades voltadas às crianças, como cuidados primários de higiene, alimentação etc. e por *educação*, práticas de escolarização, carregadas de disciplinamento, silenciamento, com encargos às crianças de violência, pressão e desrespeitos! Entendemos que o problema não reside no processo de escolarização em si, mas na sobreposição deste modelo escolar, na construção de propostas para a educação infantil, desconsiderando dessa forma, o ambiente particular que caracteriza esta etapa da educação.

A consideramos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). Enquanto se mantiver a confusão de papéis que vê na família ou na escola os modelos e serem seguidos, quem perde é a criança. (Bujes, 2001, p. 17).

Um estudo de particular interesse é o de Monique Deheinzelin (1994) no seu livro “A fome com a vontade de comer” apresenta uma proposta curricular de educação infantil que reconstela temas da antropologia, filosofia, psicologia e das artes para uma compreensão de vínculos entre as crianças e o mundo. Nesta interação – que vem sendo chamada de construtivismo – ocorre uma contínua criação de possibilidades de conhecimentos para as

peças e para o saber organizado socialmente. Nessa perspectiva, a autora afirma “para que o professor tenha domínio de sua arte, necessita de um currículo que seja para ele um instrumento, assim como a tela e os pincéis são instrumentos para o pintor”. O citado estudo apresenta algumas idéias básicas, a saber:

O presente currículo é composto de um marco curricular e de um projeto curricular. “O marco curricular” – sistema de idéias e conceitos que dão origem e consistência ao trabalho do professor é concebido em quatro níveis, incluídos uns nos anteriores: nível antropológico, nível filosófico, nível psicológico e nível pedagógico. Ainda em relação inclusiva (todas as colocações seguintes devem seguir o que foi assumido anteriormente), o projeto curricular detalha os conteúdos específicos, objetivos de ensino-aprendizagem e instrumentos do professor, para cada um dos projetos sociais de conhecimento a serem ensinados às crianças. (1994, p. 16)

Outra frente de trabalho e não contraditória a anterior, é o investimento em estudos, sob perspectiva histórica, que analisem a evolução e os significados do “cuidar” na infância. Esta análise pode fornecer instrumentos para verificar os elementos de contexto e de cultura nas práticas de cuidado estabelecidas para/com as crianças em determinados espaços.

O debate sobre os princípios indissociáveis do cuidar/educar na educação infantil tem se tornado freqüente na literatura da área. Como exemplificação, podemos indicar um texto, o qual esta relação ocupa o primeiro plano, tal como: “Educar e Cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil” de Maria Malta Campos (1994). Com relação ao texto mencionado, Maria Malta Campos ao voltar-se para o debate sobre o perfil profissional de educação infantil, norteia sua análise a partir da relação entre cuidar/educar. Dentre as referências, a autora apóia-se em documento de Rede Européia de Serviços de Apoio à Criança, material esse, que define critérios de qualidade para as várias modalidades de atendimento.

Positiva a posição de que proposta pedagógica representa “*um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica contém uma aposta.*” (Kramer, 1999, p. 169) (grifos das autoras). Uma aposta coletiva, um projeto

de educação que considere os sonhos, as necessidades, os valores, os objetos da infância e os objetivos a favor da infância.

Acreditamos nas apostas de propostas pedagógicas ou currículos que promovam o debate entre os autores da instituição: as crianças, as famílias, os profissionais de educação, e contemplem princípios orientadores, tais como: a popularidade de idéias, a gestão democrática, a solidariedade, o compromisso com a diversidade (de gênero, raça, etnia e classe social). O registro, desses elementos, marca a perspectiva de recusa à posição monolítica de currículo, ou seja, de um molde de currículo nacional, único para todos e enquadrador da falsa política de “qualidade pedagógica nacional”. Muitas críticas já foram feitas no Brasil e em outros países sobre a proposta de “currículo nacional”. Inúmeros colegas já definiram seus esforços em demonstrar a pobreza deste modelo de construção e implantação curricular.

Investir na construção de propostas pedagógicas diversas (intencionalmente, firmamos o plural), com propósitos e marcas regionais, locais e institucionais, é um ganho importante para a área de educação, incluindo-se aqui a etapa de educação infantil, uma vez que responde às expectativas dos educadores de participação do projeto educacional e de identificação com o mesmo.

Creches e pré-escolas atendem crianças e isto exige, de um lado, reconhecer o direito dos profissionais, que atuam com crianças de zero a seis anos, à formação em serviço e, de outro, compreender que os processos de formação, devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Aprendemos com a história da formação, que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira. Nessa conjuntura, tem sido muito relevante o papel político dos Fóruns de Educação Infantil, reunindo em muitos Estados, instâncias e instituições que atuam nesta área para discutir, conhecer a realidade da educação infantil e propor saídas, que contemplem um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos, a ampliação deste atendimento e seu evidente papel de formação.

Entretanto, ao defendermos a autonomia no processo de construção e gestão dos processos educacionais, resguardamos a necessidade de diretrizes gerais, que cumpram o papel de orientação e garantia de quesitos nacionais mínimos de qualidade, de motriz do trabalho em um território tão extenso e plural como é o brasileiro. Não inventemos a “roda”, temos a nossa disposição *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, que fixa para todas as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, regras comuns que devem ser obedecidas. Está expresso no texto das diretrizes as seguintes finalidades: “(...) além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade” (Assis, 1999, p.2).

Ainda no plano de indicação de textos/documentos que subsidiem a construção de propostas pedagógicas para a área de educação de crianças de 0 a 6 anos, vale destacar aqui os trabalhos de Regina de Assis intitulado *Educação infantil e propostas pedagógicas* e de Moysés Kulhmann Jr. *Educação infantil e currículo*.

Aliás, o termo “currículo” propicia diferentes interpretações: um elenco de disciplinas, um programa a ser cumprido, atividades e matérias com conteúdos a serem dominados pelos alunos. Pessoalmente preferimos a versão simples e ampla que define currículo como “o conjunto de todas as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola” (Silveira Filho, s.d., p. 104).

A partir da definição prévia da filosofia, da metodologia e dos objetivos, quando se inicia um trabalho com crianças de uma determinada faixa etária, existe a necessidade de estabelecer alguns parâmetros básicos se faz sentir nitidamente. Serão eles que, aliados ao conhecimento individual de cada criança continuamente colhido no cotidiano, irão nortear a prática pedagógica durante o ano letivo. O processo de avaliação deve ocorrer paralela e simultaneamente. Assim, chega-se ao final do ano podendo estabelecer a posição do grupo em relação aos diferentes aspectos trabalhados, bem como de cada criança dentro dele.

Nesse momento, surgem discussões na tentativa de equilibrar as variáveis envolvidas: as expectativas que se criam em torno das respostas da criança, a flexibilidade que se deve ter

ao considerar os elementos levantados nas avaliações, a necessidade de sistematizá-los de alguma forma.

Nossa preocupação, em torno das práticas dos educadores da primeira infância, tem se voltado para a busca do equilíbrio entre teoria e prática, levando em conta que a criança é um todo único, fruto de uma família, de um contexto histórico-geográfico-político-econômico-social, no mundo de hoje, em nosso universo, em contínua relação com estas inúmeras outras variáveis, e que ela se insere num grupo que constrói sua história no tempo.

Nessa medida é preciso que o currículo da pré-escola articule: 1. a realidade sócio-cultural da criança, considerando os conhecimentos que ela já tem (...); 2. seu desenvolvimento e as características próprias do momento em que está vivendo (...); 3. os conhecimentos do um mundo físico e social (...). Uma prática pedagógica que tenha como suporte um currículo dessa natureza favorecerá, necessariamente, o desenvolvimento da linguagem e demais formas de expressão, bem como a construção, pela criança, da leitura, escrita (...), o pensamento lógico-matemático e a construção das relações matemáticas básicas (...), as experiências com os objetos e a aquisição das noções relativas ao mundo físico (...); a maior exploração da sua realidade sócio-cultural e as diferenças e semelhanças que têm como o mundo social mais amplo em que está inserida... (Kramer, 1985, p. 80)

Além disso, “Se a *prática educativa* tem a criança como um dos seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o *cognitivo* e o *afetivo*, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo” (Freire, 1988, p. 15, grifos do autor).

Além do mais, aprender, por exemplo, a dividir um brinquedo ou esperar pela vez deve ser visto como um conhecimento a ser adquirido tão importante quanto ler ou contar. As relações que vão se estabelecendo através do lúdico, propiciam o amadurecimento emocional das crianças, favorecendo a construção do caráter social infantil. Nesse momento, reforçam e criam laços afetivos, pois as crianças manifestam seus sentimentos relacionados ao outro.

Assim, percebe-se a seriedade do brincar e a necessidade de se respeitar às ações espontâneas das crianças, bem como sua maneira de ser e de pensar, com isso poderá se está colaborando significativamente na construção da identidade delas.

Só muito recentemente, experiências desenvolvidas principalmente na Itália e na França têm procurado dar conta, no dia-a-dia da creche, das questões já amplamente reconhecidas pela psicologia, em sua prática terapêutica: a importância das trocas afetivas entre adultos e crianças, a interdependência das atividades ligadas ao corpo com os desenvolvimentos físicos, emocionais e cognitivos da criança pequena”. (Campos *et alii*, 1987, pp. 45-46)

Para a criança de zero a seis anos, muito está por se conhecer. A assimilação e o avanço no conhecimento dependerão, no entanto, do significado que este possuir para ela. Assim, aspectos cognitivos e sócios-afetivos se entrelaçam nessa faixa etária. Estes últimos tendem a não ser levados em conta, de forma explícita, nos currículos de pré-escolas, e as condutas nesse sentido ficam a critério do professor, conforme seu bom senso ou estado de espírito do momento.

Tentando encontrar uma maneira de estabelecer algumas diretrizes, que obedecessem à forma como os interesses e as atividades da criança se organizam a partir de seu desenvolvimento e tentando evidenciar, que o conhecimento para ela na pré-escola não se limita a uma lista de conteúdos, semelhante à que se vê numa escola de primeiro grau, por exemplo, MACHADO (1991, p. 77) chegou a destacar alguns pontos:

1. *Autonomia*: A criança se empenha em conquistar sua independência com relação ao adulto.
2. *Rotina, regras, limites*: A criança atravessa uma fase de adaptação na passagem do ambiente familiar para o escolar, passando a conviver com outros ritmos, possibilidades e limitações.
3. *Interações*: A criança X o outro – relacionando-se com outras crianças e adultos na pré-escola; A criança X si própria – desenvolvendo-se fisicamente, tomando consciência do seu corpo, percepção, motricidade, sexualidade; A criança X o mundo – inserida num contexto social e físico e, portanto, em contato com a natureza e seus diversos elementos, vivenciando situações e acontecimento sobre os quais vai construindo suas hipóteses, fazendo conjecturas e julgamentos.
4. *Linguagem*: A criança se expressa e representa, de diversas formas, seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos. Seja qual for a linguagem utilizada, ela envolve expressão e compreensão, podendo ser ou não verbal (Língua Portuguesa – Artes Plásticas – Música – Dança – Jogo simbólico/Democrático).
5. *Matemática*: Ela realiza continuamente jogos e brincadeiras, quando então classifica, ordena e seria objetos e materiais, atingindo passo a passo os primeiros indícios da abstração, quantificando, estabelecendo relações, fazendo cálculos.

A escola é uma das fontes em que a criança pode obter informações, sendo a responsável pela socialização do conhecimento entre os elementos do grupo, aprofundando e ampliando o nível de informação, selecionando os passos a serem dados sucessivamente, respeitando as etapas da sua evolução.

As instituições de educação infantil precisam reconhecer a identidade dos alunos, professores e famílias, bem como a identidade de cada unidade; As propostas pedagógicas precisam promover em suas práticas de educação e cuidado, a integração de todos os aspectos das crianças; Assim como, é fundamental buscar uma integração entre as diversas áreas do conhecimento, tais como: espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza, saúde, sexualidade, vida familiar e social, cultura, linguagens, trabalho, lazer, ciência, tecnologia, etc..

Incorporando orientações da Constituição de 1988, o MEC publicou Diretrizes para nortear a política de educação infantil. As Diretrizes conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integram creches e pré-escolas que se distinguem apenas pela faixa etária, definem sua ação como complementar à da família, integram educação e cuidado, enfatizam a ação educativa através de especificidades do currículo, da forma do profissional e prevêm o acolhimento de crianças com necessidades especiais. O documento define objetivos da política de educação infantil: expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção e melhoria da qualidade. “Se as Diretrizes consistem em documento que representa avanços e conquistas, o Referencial Curricular da Educação Infantil suscitou polêmica e acabou tendo uma versão final de qualidade duvidosa”. (Kramer, 2002, p. 119).

No que se refere ao RCNEI, percebe-se que este, é mais uma tentativa dos órgãos reguladores da educação nacional referenciar as práticas de educação, num país denso de prescrições, onde, invariavelmente, em termos de políticas públicas educacionais, quase tudo vai mal e sem nortes relevantes para que a educação, como política social, atenda às mínimas expectativas da Nação em suas plurais e complexas necessidades. O caso da Educação Infantil não é diferente.

Nesse sentido, (Macedo, 2002, p. 134) acrescenta:

Uma apreensão hermenêutica desses termos vem nos mostrar que o termo *referencial* é perpassado pelo sentido daquilo que é relacional e com uma forte carga descritiva contida no ato de relatar, contar; implica, portanto, na incontornável “descritibilidade” que se expressa no conjunto das múltiplas existências; o *accountability* da etnometodologia, que nos diz que descrever é narrar constituindo realidades indexalizadas ou enraizadas na cultura.

2.2 TÁ PRONTO SEU LOBO? NÃO! INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Autores clássicos como Comenius, Rousseau, La Salle, entre outros, falando sobre a conformação da pedagogia moderna, dizem que a infância representa o ponto de partida e chegada da pedagogia, num múltiplo jogo de influências. “Por um lado, ela se proclama tributária do conceito moderno da infância; por outro abstrai todas as características históricas da infância humana” (1994, p. 18).

A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância. A infância não é um simples conceito, é um preceito, um projeto de ser, vinculado às idéias de felicidade e emancipação, nos lembra Philippe Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação nos adverte J.J. Rosseau. Um projeto vinculado muito antes à Paidéia, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia e educação justa (...) tudo valores, idéias e projetos, onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram. (Miguel Arroyo, 2000, p.39).

Leandro de Lajonquière (1999) questiona: pedagogia, educadores e infância: o que diferencia um do outro? Que cumplicidade é essa que nem sempre atende aos interesses da criança?

O relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, aponta várias questões pertinentes à educação.

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimento sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para essa dupla aprendizagem. (Dellors, 1999, p.97-8).

Mas o que se entender por educar? Leandro de Lajonquière (1999) coloca que: “Educar vem do latim, *educare*, que significa criar, alimentar, ter cuidados com, adestrar animais, formar e instruir”. Coloca também que, “não poucas vezes afirma-se, de forma encerrada, que educar procede de *educare*. Porém, o termo português que corresponde neste caso é *eduzir*, ou seja, fazer sair, pôr fora. Obviamente, essa outra procedência etimológica é reivindicada toda vez que se pretende afirmar a equivalência entre ato de educar e o de desenvolver capacidades maturacionais”. (p.168).

É comum escutarmos que a educação infantil trabalha no sentido de propiciar um ambiente que facilite o desenvolvimento maturacional da criança. Por outro lado, frase do tipo: “ela ainda é muito imatura”, “não tem maturidade para freqüentar a educação infantil” também são utilizadas quando uma criança, por exemplo, chora porque não quer ficar longe da mãe.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, encontramos que uma das tarefas que a educação infantil assume é o papel de cuidar da criança. “(...) cuidar de uma criança, em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (1998, v.1, p.23). E ressalta que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998, v.1, p.23).

Sobre a relação da Pedagogia com a infância, é interessante observar as palavras de Narodowski (1994, p.23-4): em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância se caracteriza como um fato novo, no qual a existência da escola ocupa um lugar destacado: ao contrário do postulado Clássico da Pedagogia, o ser-aluno não é um passo posterior ao ser-criança, mas parte de sua gênese.

Quando pensamos em escola e infância, percebemos o quanto é fácil confundir “ser-criança” com o “ser-aluno”. O que é mais importante, ver a criança como aluno, ou como criança que necessita viver sua infância?

O número de crianças na primeira série do Ensino Fundamental com idade inferior aos seis anos e meio, idade considerada adequada para o início da primeira série, é muito grande. Um dos motivos para ingresso precoce das crianças é a solicitação dos pais e as decisões de alguns educadores, que acreditam que a educação infantil tem acelerado o desenvolvimento cognitivo das crianças. Algumas instituições infantis realmente apostam cada vez mais em resultados, que incentivam e priorizam o desenvolvimento cognitivo em detrimento do desenvolvimento psíquico e social, o que acaba acarretando outros problemas às crianças. Esse é um dos fatores que se pode determinar como de “cumplicidade da escola com o fim da infância”.

A visão de que a criança é o adulto do futuro, contribui para que o seu momento de infância esteja envolto em uma imagem distorcida de si mesma, acarretando uma visão de valores e de modelos de vida. O fato de a criança ser vista por alguns pais ou educadores como adulto de amanhã, desperta-lhe o sentimento de que o importante é ser igual ao adulto, levando-a a criar uma falsa imagem de si mesma, imagem que pode também ser criada pelos adultos que trabalham com ela.

È neste contexto, de uma possível “cumplicidade da escola com o desaparecimento da infância”, que a educação infantil encontra alguns desafios no futuro imediato. Segundo Miguel A. Zabalza (1999), duas idéias básicas que, mesmo não sendo inovadoras, devem ser destacadas como desafios. “A idéia da criança como sujeito de direitos”, ou seja, a criança tem o direito de ser educada em condições que favoreçam o pleno desenvolvimento pessoal e também, “a idéia de criança competente”, que é competente, porque já traz consigo vivências e capacidades que podem construir e operacionalizar novos recursos, principalmente como auxílio da educação infantil. Idéias antigas que precisam ser revigoradas, pois, segundo o autor, “estamos diante de um período fecundo e promissor no que se refere ao trabalho educativo com crianças pequenas” (1999, p.19).

Em educação, “percebemos que a infância é um campo temático, da natureza interdisciplinar”. (Kramer, 1997, p.125). Tudo isso equivale a dizer que o tema infância, ao ultrapassar o enfoque do indivíduo, ganha, nos dias de hoje, uma dimensão filosófica, política e cultural.

Uma severa crítica à psicologia do desenvolvimento refere-se ao fato de que esta “se habituou a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma data cronológica, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimentos”. (Souza, 1997, p.39). Diferentemente dessa visão, é preciso ver a criança como um sujeito social que interage com a história de hoje, presente no tempo e espaço, fazendo a sua história e sendo transformada por ela.

O importante neste estudo é nos darmos conta de que essa cumplicidade entre educação e infância, faz surgir discursos e saberes que não só produziram, mas que também

produzem o “ser infantil” de hoje, deste momento. Sabemos que ser criança não significa ter infância.

Sendo inegável, a cumplicidade entre o conceito de infância e a conformação da pedagogia, é essencial que tal cumplicidade se constitua em busca do que é fundamental para o “ser criança”, hoje, em nosso país.

Acreditamos que ao darmos o devido destaque à “infância na berlinda”, poderemos fazer com que essas crianças nos apontem o caminho, para que, junto com elas, continuemos a resgatar, recriar, reivindicar a infância.

Ao analisarmos as pesquisas mais recentes na área de educação infantil, encontramos uma grande diversidade de temas, o que leva Rocha, em sua tese de doutorado (1999), a constatar a possibilidade do nascimento de uma pedagogia da educação infantil. Outros autores, como Kramer (1994) e Kishimoto (1993), afirmam que os pesquisadores brasileiros, nesta área, encontram-se em início de carreira e em processo de formação. É a década de 90 que revela uma significativa produção sobre a educação infantil, e só recentemente passamos a contar com um grupo mais significativo de doutores na área.

As pesquisas mais recentes têm se preocupado com a crítica ao modelo escolar pautado em mecanismo cognitivo. Tais pesquisas reafirmam uma prática pedagógica em que a criança é vista como um sujeito social, dando ênfase às suas manifestações espontâneas, preservando sua identidade social e respeitando os direitos e suas diferenças quanto à manifestação do seu conhecimento.

Alguns pesquisadores de destaque, como Campos (1986), Rosenberg (1999), Kramer (1994), Sousa (1996) e Kishimoto (2000), apontam que esta área obteve maior destaque no cenário nacional com a criação e atuação de uma Coordenadoria de Educação Infantil ligada ao Ministério da Educação em 1995, somada ao fato de incorporação dessa etapa de escolarização ao sistema de ensino em 1998. Para elas, isto mostra o processo de reconhecimento e da construção de uma nova identidade e modalidade de prática social.

As transformações que a educação infantil vem sofrendo requerem, cada vez mais, estudos, pois as transições históricas e sociais dos processos pedagógicos mostram-se incipientes no que se refere às complexidades das novas tendências educacionais. Cada

escola, ao desenvolver o seu projeto pedagógico, revela valores, opta por currículos e práticas veiculadas pela sociedade. Kishimoto (2000) demonstra, assim, o quanto o espaço físico da sala de aula, a presença de brinquedos e materiais pedagógicos são resultados de concepções acerca da criança, da educação infantil e das funções da escola.

Um dos grandes desafios, portanto, é a busca do desenvolvimento de uma educação de qualidade em sentido amplo, que respeite as características próprias da criança. Kishimoto (2000) constata que existe um “predomínio de atividades preparatórias para a leitura e escrita em detrimento do brincar, desde os primeiros estágios infantis: desenho mimeografado, cópias de frases da lousa seguidas de desenhos relativos às frases, recorte, colagem, entre outras atividades consideradas pertinentes na sala de aula” (p.6).

Moysés Kuhlmann Jr., ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas, diz que “não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam” (1999, p.65). Kishimoto destaca que “a escola não é vista como espaço de ação independente da criança, voltada para interesses e necessidades da mesma, não tem a criança como centro de atenção” (2000, p.5).

De fato, nunca se viu tantas mudanças e reformulações em termos de propostas pedagógicas em educação infantil como nesta última década. Isso pode ser entendido a partir do que coloca Luria (1998), quando afirma que mudanças rápidas na sociedade como, por exemplo, revoluções, estudos, experiências sociais, interferem no pensamento e, conseqüentemente, na cultura dos povos. A quantidade de eventos, publicações, revistas, congressos, seminários sobre esse assunto confirma a necessidade e a abertura no que se refere às novas mudanças pedagógicas nesta área, que nos levam a refletir, por decorrência, se tais mudanças representariam novas formas de se conceber a infância ou se simplesmente ela está desaparecendo.

Como educar crianças e jovens neste contexto? Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos de experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a. Precisamos de escolas e espaços de educação infantil, capazes de fazer

diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro se combinou de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural, pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.

Desde que Ariés publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Neste sentido, Kramer (2003, p.84) faz questionamentos da sociedade contemporânea, do mundo atual, do mundo de hoje, mostrando o seu comprometimento.

De que modo as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade moderna? Que valor é retribuído a criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra o seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

Estas são categorias que adotamos no decorrer de todo o trabalho educativo/reflexivo que se desenvolve nesta dissertação.

Segundo Sônia Kramer, o surgimento de creches no Brasil foi um pouco diferente do verificado no restante do mundo. Aqui, as creches populares – que atendiam os filhos de mães operárias e de empregadas domésticas – enfatizavam a adoção de medidas profiláticas, porque eram altos os índices de mortalidade infantil.

No dizer de Macedo (1991), “o despertar da educação para a infância, denominada pré-escolar se dá justamente no século XX. Quando as autoridades governamentais influenciadas pela pregação liberalista da época começaram a reconhecer a necessidade de atendimento infantil”.

Sua expansão vem ocorrer na década de 70, o que, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p.210), se deve a dois fatores: (1) ao crescimento econômico, que passa a demandar a

participação da mulher no mercado de trabalho (2) à crise, nessa época, do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, na rede pública, onde as crianças das camadas mais pobres da população, aí matriculadas, apresentavam o que se chamou de “fracasso escolar”.

Três linhas de atuação podem ser identificadas nos estabelecimentos de educação infantil no país: [1] assistencialista, ou de guarda e proteção; [2] compensatória, ou “Pedagogia Band-Aid” (MACEDO, 1991), de caráter preparatório para a escolarização, a fim de suprir as carências culturais de crianças muito pobres; [3] a recreacionista, com o objetivo de promover o desenvolvimento global da criança de acordo com a espontaneidade, o que era postulado pela Escola Nova.

As poucas instituições para a educação de crianças existentes nos anos setenta assumiram um caráter exclusivamente compensatório, pois elas acreditavam que o “insucesso” das crianças carentes na escola era decorrente de uma inferioridade sociocultural, o que envolvia déficit lingüístico.

A partir de 1980, começa a existir uma nova proposta de educação infantil ressaltando a importância da construção do conhecimento e a formação da subjetividade da criança. Nesse período, maior atenção passa a ser dada à psicologia da aprendizagem e, pois, a cada estágio evolutivo do psiquismo infantil. Para isso, foi relevante a disseminação de informações acerca da produção teórica de psicólogos e educadores de prestígio internacional, entre os quais Piaget, bem como de experiências exitosas que há décadas vinham desenvolvendo nesse campo.

As faculdades de educação, criadas desde o decênio de 1970, em seus programas de pós-graduação, bem como as associações e ONG se organizavam em defesa da educação para a infância, sem dúvida contribuíram e vêm contribuindo para a melhoria substancial desse quadro apontado, ao promover estudos e pesquisas sobre o processo ensino-aprendizagem, a construção da identidade e a defesa da fundação pedagógica da educação infantil, integrando-a.

No Brasil, dois outros documentos, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação, respectivamente de 1998 e 2001, refletem os

“espíritos” das leis aqui mencionadas acerca da relevância do assunto em pauta, objeto de política pública.

A formação do professor passa a ser discutida e assumida com maior vigor, pois, afinal, o panorama atual da educação nesta sociedade em que vivemos, tem exigido medidas sistemáticas e contínuas que visem à ampliação das competências da instituição e do professor. Para tal, o Ministério da Educação vem buscando mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras. Programas são desenvolvidos, a exemplo do Parâmetro de Ação¹, desde o ano de 1999; dos Referenciais para Formação de Professores, que reafirmam a importância estratégica da implementação de políticas públicas para o desenvolvimento profissional de professores; do Programa de Formação de Professores Alfabetizados, dentre outros.

Oliveira (2002, p. 335-42) aponta como principais contribuições de legislação para este nível de ensino:

- a) A criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- b) A relação entre União, Estados, Distritos Federal e Municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútuas;
- c) Os municípios têm a responsabilidade pela oferta de educação infantil
- d) A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social;
- e) A habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é o nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- f) A formação continuada dos profissionais da educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

Não podemos negar que houve avanços legais, que se configuram em dois âmbitos; o político – enquanto direito a ser reivindicado – e o pedagógico – a partir da ênfase da função educativa e de cuidados cotidianos, que toda criança precisa e tem o direito de receber como cidadã. No entanto, ao que pese todas essas conquistas para valorização da educação infantil, ao delimitá-la como primeira etapa da educação básica, pretende superar a dicotomia profunda existente entre esses dois componentes – creche e pré-escola – “na atenção que se dá à criança no Brasil, ultrapassou a idéia de que “a creche cuida; a pré-escola educa”, ainda persistem paradoxalmente, questionamentos e ações que carecem uma superação, frutos das controvérsias

geradas pelas próprias leis, confirmando-se [como há muito tempo ocorre] o divórcio entre a legislação e a realidade”. Ramos (2003, p.98).

Primeiro, podemos destacar a municipalização, que transfere a responsabilidade com a educação da União para os estados e municípios, ao tempo que desobriga o estado desse atendimento, e determina que os municípios deverão priorizar o ensino fundamental. Precisamos perguntar: isso não configura o esclarecimento e a continuidade da desvalorização da educação infantil?

Segundo, o posicionamento da educação infantil em lugar secundário na distribuição de verbas para o desenvolvimento dos sistemas de educação. Isto porque a prioridade dos recursos alocados para a educação – 60% do orçamento total ampara a educação básica – tem como destino o ensino fundamental, deixando a educação infantil e o ensino médio com uma fatia de 40% desses recursos.

Em terceiro plano, as determinações para a formação do professor. É ponto passivo entre muitos especialistas que a própria redação do artigo 62, que regulamenta a formação de docentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.294/96 tem uma redação considerada ambígua, confusa e problemática: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL. MEC 1996)

Esse artigo tem suscitado discussões e ações por instâncias sociais diversas; primeiro, por desvalorizar a formação do pedagogo enquanto docente, depois, no que toca à denominação do profissional de creches: é professor, auxiliar de ensino, educador ou agente de educação? Afinal, a formação mínima dos docentes é em nível médio ou superior? Quem se responsabiliza com a qualificação do grande contingente de professores leigos que atuam na educação básica? O aligeiramento da formação docente - fenômeno que tem se multiplicado, não compromete a prática educativa desenvolvida nas escolas?

Está posto que muitos documentos preconizam mudança no perfil e papel do professor, mas nós perguntamos: tais documentos são úteis para implementar a formação do professor para trabalhar com a criança, ser em face de desenvolvimento, que pela própria constituição bio-psico e sociológica necessita de propostas que priorizem a curiosidade natural, as suas necessidades psicomotoras, a constituição de vínculos com o outro? Se sim, perguntamos: de que modo têm sido estudados paradigmas sobre a cultura lúdica da criança [seus brincar, saberes etc.] tão necessários para esta faixa etária? “Por que se confirma, em muitas instituições de educação infantil, tanto da rede municipal, quanto privada, a ausência da ludicidade? Muito bem expressa no depoimento da professora que segue” acrescenta Ramos (2003) na sua pesquisa de doutoramento, a saber:

Aqui na creche a gente mais cuida e brinca. Também, o que vai se ensinar a menino de 2 anos? Agora na pré-escola, que é a entrada na escola, a situação é outra. A gente vai tirando as brincadeiras devagarzinho, afinal já está quase chegando na alfabetização. Mesmo por que lá [nos anos iniciais do ensino fundamental] já não tem brincadeira. É pra valer, pois tem que fazer mais deveres. Brincar... tem o recreio para isso, né. E eles têm de se disciplinar desde esta idade. (B - professora regente do Sesi). (p.100)

Por último, apesar da legislação atual, ao mesmo tempo, anunciar uma grande conquista, surpreende com a manutenção da divisão estrutural ‘creche’-‘pré-escola’. O que se problematiza aqui, retornando à reflexão concernente ao tema no presente estudo, é o modo pelo qual ainda se concebe a educação infantil no país. Não basta que a legislação pertinente regule e anuncie a importância da atenção aos primeiros seis anos da criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Essa problematização diz respeito, em primeiro lugar, ao tema “pré-escola”, em cujo campo semântico se situa a creche. Designa-se, com esse termo, a institucionalização de uma experiência pela qual deve passar a criança no curso de sua vida. Tal experiência visa, essencialmente, à formação pessoal, social, aquisição de códigos lingüísticos, tudo enfim que aponta para essa direção. E isso não diz respeito à escola? Por que pré? Imagine uma mãe dizendo para o filho bem pequeno (quando ele já fala): “agora você vai para a creche, só para brincar com a tia e os meninos. Não se preocupe, lá vai ser muito legal; depois você vai para a pré-escola, vai continuar brincando, mas vai, também aprender a ler. Só depois você vai para a escola mesmo e vai brincar muito menos e até não brincar, porque lá é muito sério. Você terá lição e lição, livros, e dever

para aprender muitas coisas e, quando ficar grande, será um médico. Brincar, você brinca em casa, na praia, no parque, certo?”.

Ora, por que essa denominação, se todo esse processo social vivenciado, pela criança até os seis anos verifica-se no domínio do que por definição é escola? Por que esse pré, já que a rigor a escola é uma só no curso do tempo de uma vida em formação, para que o indivíduo se torne um ser letrado, em etapas sucessivas que vão da creche ao pós-doutoramento? Escolarizar não é de resto possibilitar esta oportunidade de acesso ao sentido pleno do que se entende por civilização, ao que isso redundaria em bem-estar tanto material quanto pessoal e espiritual?

Na coleção de Macedo (1991), “a ‘pré-escola’ é um tipo de atividade escolar com especificidades metodológicas, mas que, jamais, reconhecendo seus limites – naquilo que é a rejeição da concepção de pré-escola como panacéia dos males da educação – pode ser desvinculada da educação de primeiro grau [anos iniciais do ensino fundamental, atualmente]”. Fazendo coro a outros autores, Macedo preconizava em 1991 e, acredito, ainda preconiza, a modificação da terminologia “abolindo por completo a pretensa pré-escolaridade, que traz embutida na sua essência conceitual a intenção de esvaziamento da aquisição de conhecimentos na prática pedagógica deste grau de ensino”.

Pode-se ver, ainda hoje, que no marco zero da chamada educação básica, a creche, a ênfase continua recaindo no mero assistencialismo; na fase seguinte, pré-escola, prossegue a variante compensatória de carência de todo o tipo apresentadas por crianças oriundas dos extratos mais baixos da população. Em condições assim, a “pré-escola” atende à fabricação de uma mentira: estatísticas oficiais relativas ao aumento do número de crianças alfabetizadas, à universalização do ensino fundamental. Observada cruamente, a educação básica no Brasil, tal como vem sendo praticada na rede pública, ainda está longe de ter o reconhecimento de educação básica.

Entendo que há de se empreender no sentido de fortalecer a idéia de que o trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos tem função eminentemente pedagógica, ou seja, tem o dever de garantir às crianças a apropriação do conhecimento, valores e habilidades necessários à sua formação humana e cultura e à continuidade de seu processo escolar, daí o termo educação infantil.

Tizuko Kishimoto (1994) enfatiza, porém, que o caráter do trabalho educativo, para tais instituições, não deve ser confundido com a idéia de preparação para o ensino fundamental ou antecipação da escolaridade. Este deve fundar-se em um referencial teórico que oriente as práticas cotidianas, coerentemente com as possibilidades e a natureza dos processos de desenvolvimento e infância, compreendendo a criança como um ser social, histórico, pertencentes a uma determinada classe social e cultural. Neste sentido, a presença da ludicidade no espaço pode e deve ser assegurada, não porque “as crianças são pequenas e, nessa fase, o trabalho na escola deve ser esse”, mais, sim, por compreender que a garantia da presença de suas atividades lúdicas - suas brincadeiras e jogos – espaço escolar significam, minimamente, atenção e respeito à natureza e especificidade quanto à sua forma de aprender e desenvolver-se.

Partindo da compreensão da importância e papel da educação infantil expresso até o momento e sua configuração no panorama atual, bem como entendendo que a ludicidade infantil é motriz, porque se expressa em múltiplas ações que envolvem brincar e jogar, os quais são relevantes, para o desenvolvimento pleno da criança, o que pode – e deve - fazer a escola a esse respeito?

Historicamente, há registros diversos da presença das atividades lúdicas na escola, com os mais diversos intuitos. Platão, em “As Leis”, foi um dos primeiros pensadores atentos ao que é de vital na educação das crianças. Nessa obra, “comenta a importância de se aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da opressão”. Ele afirma que até 6 anos a ‘alma’ da criança precisa brincar. O termo “alma”, no caso, designa o psiquismo, em cuja evolução infantil, a ludicidade, salienta o filósofo, é prevaiente.

Muitos outros estudiosos educadores também trataram da ludicidade em suas obras. Dentre eles, podemos citar Quintiliano (séc. II DC), Rousseau (1712/1778), Pestalozzi (1746/1827), Froebel (1782/1852), Montessori (1870/1952), Freinet (1896/1966), John Dewey (1859/1952), que, aos seus modos, valorizam e reconhecem as atividades lúdicas da criança como espaço potencial de aprendizagem, desenvolvimento, socialização e potencialização da prática educativa.

Na atualidade, a articulação entre a atividade lúdica infantil e a educação tem sido pauta de discussão de diversos estudiosos brasileiros, dentre eles, Tizuko Kishimoto (1994,

2002), Tânia Fortuna (2000), Miranda (2001), dentre outros, que empreendem em repensar o significado da natureza do ato lúdico, ampliando, com isto, as discussões sobre a sua contribuição, natureza e importância na vida da criança. Acredito que tanto os estudiosos clássicos, quanto os contemporâneos vêm promover uma ressignificação sobre a presença da ludicidade infantil na educação. Conforme Ramos (2003, p.104).

Após referência teórica e história acerca da significação e importância das atividades lúdicas, da compreensão relativa à educação infantil, retomemos dois pontos críticos da experiência brasileira nesse campo, que se cristalizou por muito tempo, evidenciando o vínculo entre o modo como a ludicidade se insere no cotidiano pedagógico e a função da educação infantil: na visão assistencialista, a ludicidade consiste, apenas, em passatempo, recreação pura e simples, assim as brincadeiras e jogos infantis apresentam-se de forma assistemática, sem o devido reconhecimento do seu valor. Na proposta compensatória de crianças carentes de estímulos culturais, a instrumentalização didática das atividades lúdicas faz com que estas esvaziem em seu significado.

Nesse sentido, Kishimoto (1994), afirma que na educação infantil ou no ensino fundamental, a relevância da ludicidade exige uma compreensão fundamental: a atividade ora se manifesta de forma espontânea, ora dirigida.

Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. Mas é possível tornar as crianças e os jovens leitores, escritores, espectadores, contempladores críticos se não os somos? Que brinquedos e espaços de brincar damos as crianças? Que peças de teatro? Que programas de TV? Que exposições? Pode a mídia se configurar em experiência de cultura? Compreender o valor da cultura como experiência – e não consumo ou lazer – implica pensar a coletividade, o sentido da vida, da morte, da história. Defendo políticas de infância que assegurem experiências de cultura pelo seu potencial humanizador e formador. (Kramer, 2003, p.103).

Baseados nos estudos de Kramer (2003), acreditar que é possível aprender, valorizando as experiências – pode nos ajudar a abrir espaços concretos de ação (políticos, culturais, sociais, educativos, urbanos), onde, tal como fazem as crianças com paus, gravetos, figurinhas, caixas vazias, pedrinhas, tampas, papéis, destroços, restos, pedaços de coisas, saibamos refazer do lixo, ou melhor, saibamos transformar o lixo que o século XX nos legou em história.

3. VAMOS JOGAR! VAMOS BRINCAR!

3.1 LUDICIDADE É SÓ BRINCAR? CONCEITOS SOBRE O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA.

“Você pode aprender mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do que uma vida inteira de conversação”.

Platão

O significado dos termos brincadeira, brinquedo, jogo, brincar e lúdico estão repletos de diferentes significações muitas vezes contraditórias, até mesmo no meio profissional. Os significados destas palavras desdobram-se de acordo com o seu uso no dia-a-dia da vida e na história cultural de cada um. Dependendo da situação, elas têm o mesmo sentido ou sentidos diferenciados.

Existem autores como Bruno Bettelheim (1998), Johan Huizinga (1990), Jean Chateau (1987), Adriana Friedmann (1992-1996), Gisela Wajskop (1992), Gilles Brougère (1995-1998), Tizuko Kishimoto (1994-2002), entre outros, que os caracterizam ora distintamente, apontando diferenças, ora indistintamente, apontando semelhanças. Huizinga, Brougère e Bettelheim são autores que tem obras básicas quando nos referimos ao brincar.

Johan Huizinga foi um importante historiador alemão, que viveu entre 1872 e 1945, professor universitário e Reitor da Universidade de Leyden, Alemanha. Sua obra mais conhecida é *Homo Ludens* que pretende demonstrar como o jogo está presente em tudo o que acontece no mundo, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo um sentido próprio e determinado. Roger Callois, criticando a obra de Huizinga (2000) em sua contracapa consegue resumir de forma clara a sua importância.

Homo Ludens é a obra mais importante da filosofia do nosso século (XX). Escritor de inteligência aguda e poderosa, ajudado por um dom de expressão e exposição que é muito raro, Huizinga reúne e interpreta um dos elementos fundamentais da cultura humana: o instinto do jogo. Lendo este volume, logo se descobre quão profundamente as realizações na lei, na ciência, na poesia, na guerra, na filosofia e nas artes são nutridas pelo instinto do jogo.

Segundo Johan Huizinga (2000), o jogo é

Uma atividade ou ocupação voluntária exercita dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sofrimento em tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (p. 33)

Esta definição apresenta quatro propriedades do jogo:

1. É livre, não está ligada a noção de dever, obrigatoriedade.
2. É uma evasão da vida real para uma atividade temporária com orientação própria. Tem uma finalidade de autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.
3. Tem uma limitação do tempo e de espaço e é jogado até o fim dentro desse limites.
4. Tem regras próprias, o que significa uma ordem rígida.

Todas essas definições levam a uma situação que dá prazer e que foge do cotidiano, da realidade. Uma situação de ludicidade deve ser expressa pelo verbo divertir, brincar ou então jogar. Neste trabalho, o termo jogar é apropriado. Mas ele precisa ser mais trabalhado, pois pode ter diferentes compreensões.

Um sentido mais estrito é aquele que se refere a uma atividade, na qual os participantes utilizam suas habilidades para, geralmente de forma competitiva e sob algumas regras, alcançarem determinado objetivo. Então, nesta categoria os jogos infantis livres e orientados, os jogos de tabuleiro, de cartas e esportivos. Nesta conotação, o jogo é empregado tanto para crianças como para adultos, tanto de forma descomprometida como de seriedade nacional.

Um sentido mais amplo compreende o jogo como toda atividade prazerosa, descomprometida com a realidade, com objetivos característicos e próprios que são antigos e se encerram com ela. Este segundo sentido, é a tradução da palavra inglesa *play*, que em português, também pode ser traduzida por brincar ou tocar um instrumento.

Merece especial atenção, do ponto de vista semântico, o caso do inglês *play, to play*. Etimologicamente, a palavra deriva do anglo-saxão *plega, plegam*, significado originariamente “jogo” ou “jogar”, mas indica também um movimento rápido, um gesto, um aperto de mão, bater palmas, tocar instrumentos musicais, e todos os tipos de exercício físicos. O inglês atual conserva significação mais ampla (Huizinga, 2000, p. 44).

Desta forma mais abrangente e mais leve, a palavra “jogo” aplica-se mais às crianças e jovens, exclui qualquer atividade profissional, com interesse e tensão, e, por isso, vai além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar outras atividades de mesma característica como: histórias, dramatizações, canções, danças e outras manifestações artísticas.

Pensar na presença de jogos, no cotidiano educativo, é conveniente uma vez que esta atividade é preferida das crianças e dos adolescentes. Basta reunir dois ou três deles e lá estão eles chutando uma bola, tentando ver quem salta ou quem se equilibra melhor e fazendo adivinhações. Se não existirem regras, elas as criam e se não existirem materiais adequados, elas improvisam. Espontaneamente aparece a liderança e facilmente um observador poderá perceber o prazer que o pequeno grupo está tendo com a brincadeira.

Muitas pessoas associam ludicidade com jogos, brincadeiras e diversão, mas será mesmo isso, o conceito de ludicidade? Baseado nos estudos de Miranda (2001), a ludicidade é algo não definível por palavras e sim experienciável. Assim, ela depende de como cada indivíduo vivencia a experiência, também, impulsiona a imaginação e a fantasia, que são simbolicamente construídos pela criatividade, fundindo a ação com o brincar.

Coerente com o que foi exposto anteriormente, este trabalho percebe a manifestação do lúdico através dos tipos de atividades como: jogos (sentido estrito); histórias; dramatizações; músicas, danças e canções; artes plásticas.

Para Kishimoto (2002), a ludicidade não se restringe apenas ao jogo ou à brincadeira, implica uma maior amplitude, o envolvimento mais profundo do sujeito, um encontro com ele mesmo. Ela considera que o lúdico não procede a experiência do sujeito, nem está magicamente embutido nos brinquedos ou atividades.

Luckesi (2000) revela que as experiências nas quais não há entrega, não podem ser consideradas lúdicas. Também, esclarece que uma atividade só pode ser caracterizada lúdica, a partir do significado que o sujeito atribui à mesma, de suas necessidades, especificidades, história pessoal de vida e de suas vivências. Modos particulares de viver a experiência mostram: o que pode ser lúdico para um indivíduo passa a não ser para o outro, diferenciando os sujeitos em suas vivências.

Observa-se que a ludicidade é um processo interior que nasce de dentro para fora e não ao contrário, apesar de ser influenciada e estimulada por agentes externos para se concretizar. Ela

baseia-se no agora, ou seja, no presente, não existindo uma idade definida para acontecer, se processa ao longo de toda vida e abrange entusiasmo, motivação, o prazer, processos de harmonia, divertimento, paz, liberdade e amor.

(...) a ludicidade não é algo que se acha em qualquer lugar, não é algo que possamos manipular. Ela acontece na fluidez das brincadeiras. O lúdico só se manifesta no mundo vivido, no qual os adultos e crianças participam. Vista assim, a ludicidade só está presente quando alguém resolve começar a brincar e entrar no mundo da fantasia, da criatividade, e termina, quando alguém decide pára de brincar. (Fonseca e Muniz apud Falcão, 2002, p. 95-96).

A ludicidade ou atividades lúdicas podem ter como suporte objetos comuns de uso cotidiano, ou brinquedo, pois qualquer objeto pode assumir facilmente significado lúdico. Mas, quando é que o significado lúdico se perde? (Kishimoto apud Pereira, 2002, p.15) observa que “os brinquedos deveriam criar momentos lúdicos, de livre exploração, prevalecendo a incerteza do ato e não a busca de resultados.”

Conforme Pereira (2002), se os mesmos objetos forem utilizados somente para obter resultados, tais como desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de conceitos, a função lúdica se perderá, e o brinquedo tornar-se-á material pedagógico apenas. A partir deste aspecto, ela aponta a presença de duas funções nos jogos e brincadeiras em sala de aula: **a lúdica e a educativa.**

A primeira contempla a diversão, o prazer, a entrega, o envolvimento intenso de quem brinca com a atividade. Na segunda, valoriza-se o espaço da aprendizagem e da apreensão do mundo. Estas funções estão sempre presentes, porém em graus diferentes, podendo ocorrer à predominância de uma sobre a outra.

O que os autores citados destacam como principal característica da atividade lúdica é a presença da inteireza, da não divisão entre pensamento, sentimento e ação. Este autor utilizou referenciais teóricos apontados por Ramos (2000) que trata de sete características básicas de uma atividade integralmente lúdica, a saber:

- 1. Plenitude da experiência:** considerado um momento de relaxamento que permite suportar o prazer de uma ação (com ou sem movimento físico), não subordinada aos condicionamentos habituais; é a alegria corporal pelo momento presente.
- 2. Intencionalidade do brincar:** pressupõe a existência de um espaço de exercício da vontade, a partir do entendimento da atividade ou do que está despertando, passando à haver uma intenção de responder e investir no ponto de tração provocado pelo desejo de estar na brincadeira.

3. **Absorção:** é o envolvimento na atividade, com tamanha intensidade, que a historicidade e as diferenças culturais de cada um são ressignificadas e todos são valorizados como integrantes daquele mundo.
4. **Espontaneidade:** é ação dos participantes sem restrições, num espírito de total liberdade dos participantes; um evento pode deixar de ser lúdico ao desvalorizar e impor comportamentos aos participantes;
5. **Flexibilidade:** refere-se ao controle interno, as regras recombinaíveis pelos participantes, a transparência nas ações.
6. **Incerteza dos resultados:** alude-se à necessidade de vivenciar plenamente a experiência do presente, a instabilidade dos acontecimentos.
7. **Relevância dos processos:** reporta-se aos produtos temporários, à avaliação lúdica contextualizada (acompanhamento considera ambientes, não apenas mediação pontual/metabol). Os acontecimentos têm importância pelo reconhecimento da singularidade de cada momento, sem a idolatria hierárquica de que determinado momento pode representar a sucessão de outros. (p.65-68)

Neste contexto, a inter-relação dos sete elementos da ludicidade implica na mútua interferência e reciprocidade entre eles, ou seja, na medida em que outro, dos sete elementos forem se reduzindo, haverá um reflexo de redução nos demais e a atividade será menos lúdica. Considera-se que uma atividade é, essencialmente, lúdica, quando ela possui a presença simultânea desses sete elementos, e quando algum deles se ausenta, os demais são afetados, obtendo sua intensidade reduzida, empobrecida.

Portanto, as sete características elucidadas acima nos ajudam a compreender o quanto de lúdico pode estar presente em determinados acontecimentos. Ele pontua que nem sempre estamos participando de ações plenamente lúdicas, frequentemente pode acontecer, a vivência de momentos de maior ou menor grau de ludicidade.

Segundo Falcão (2002), o ato de brincar é o desencadeador da ludicidade e a sua forma depende dos interesses e também do estágio em que cada indivíduo se encontra. Portanto, deve-se ter em mente que é o sujeito quem define o lúdico numa atividade, num brinquedo, ou num jogo. Dentro da ludicidade, três elementos possuem conceitos distintos, apesar de estarem imbricados: o jogo o brinquedo e a brincadeira.

Neste âmbito, o lúdico é uma categoria geral de todas as atividades que tem características de jogo, brinquedo e brincadeira. Miranda (2001) acrescenta,

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os “brincantes” lhe impuserem regras. Percebe-se,

pois, que jogo, brinquedo e brincadeira tem conceitos distintos, todavia estão imbricados; ao passo que o lúdico abarca todos eles.

Tomando por base estudos de Kishimoto (2002), Huizinga (1990) e Porto (2002), a definição de jogo caracteriza-se como uma tarefa complexa, porque envolve uma variedade de fenômenos. Sua definição depende da cultura no qual está inserido. Além do jogo, ser elemento da cultura, ele é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Para Huizinga (1990), “o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido”. (p. 3-4) E, por encerrar um determinado sentido, ele implica na presença de um elemento não material em sua própria essência.

Este autor concebe o jogo como um elemento dado existente antes da própria cultura. Que acompanha e “segue o rastro dela” desde as mais distantes origens até a fase de civilização atual. Desta forma, o jogo possui uma realidade autônoma e é considerado como um tipo de atividade específica com função social.

Brougère (1998) elucida a relação entre o jogo e a cultura afirmando o seguinte: “para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (p.22). Por outro lado, é possível entender o jogo a partir de suas características.

Huizinga (*apud* Kishimoto, 2002), descreve o jogo como elemento da cultura e aponta características que fazem parte do mesmo: **o prazer** demonstrado pelo jogador, **o caráter não-sério da ação** (refere-se ao cômico e ao riso), **a liberdade do jogo** (atividade voluntária do ser humano) e sua **separação dos fenômenos do cotidiano** (situando-se no mundo imaginário), **a existência de regras** (implícitas ou explícitas), **o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço.**

Considera-se que o desprazer pode também ser um elemento que caracteriza a situação lúdica. Vygotsky (*apud* Kishimoto, 2002) revela que nem sempre o jogo possui essa característica, porque em certos casos há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. “A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas”. (2002, p.5)

Dentre as características explicitadas acima, Callois (*apud* Kishimoto, 2002) acrescenta um elemento novo, que é a **natureza improdutiva do jogo**, ou seja, a ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, que não cria nada e nem visa um resultado final. Neste caso, o que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe.

Este autor destaca outra característica, que é a **incerteza** presente em toda conduta lúdica, do não conhecimento prévio da ação do jogador, pois sua ação sempre dependerá de fatores internos, motivações pessoais, estímulos externos e da conduta de outros parceiros.

Huizinga (1990) fala que “o jogo tem, por sua natureza, **um ambiente instável**”. (p.24). Pois, ele mostra que o jogo possui separação espacial em relação à vida cotidiana, isto é, reserva-se, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, para o mesmo processar-se e por em prática as suas regras.

Por outro lado, Christie (*apud* Kishimoto, 2002) rediscute as características do jogo infantil e apresenta elementos que o distingue de outros tipos de comportamentos:

- **A não-literalidade:** a realidade interna predomina sobre a externa, um exemplo dado pela autora é o ursinho de pelúcia servindo como filhinho e a criança imitando o irmão que chora.
- **Efeito positivo:** o jogo é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria. A criança, ao se satisfazer quando brinca, demonstra isto por meio do sorriso, que acarreta efeitos positivos na dominância corporal, moral, e social da criança.
- **Flexibilidade:** é o brincar que conduz a criança a ser mais flexível e buscar alternativas de ação, tornando-as mais dispostas a ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de jogo que em outras atividades não-recreativas.
- **Prioridade do processo de brincar:** é a atenção da criança concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos.
- **Livre escolha:** quando o jogo é selecionado livre e espontaneamente pela criança.
- **Controle interno:** no jogo, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. (p. 5-6)

Kishimoto (2002) afirma que os dois últimos elementos servem para discriminar se as tarefas realizadas na sala de aula é jogo ou trabalho, portanto, “se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento naço depender da própria criança, não se tem jogo, mas trabalho”. (p.6)

Kshimoto (2002) mostra caracterizações do jogo infantil, segundo Fromberg:

(...) o jogo infantil inclui as seguintes características: **simbolismo**, ao representar a realidade e atitudes; **significação**, uma vez que permite relacionar ou expressar experiências; **atividade**, ao permitir que a criança faça coisas; **voluntário ou intrinsecamente motivado**, ao incorporar seus motivos e interesses; **regrado**, de modo implícito; e **episódico** caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente. (p.6)

Muitos educadores têm afirmado que o uso de jogos em sala de aula facilita a assimilação do conteúdo pela criança e as estimulam a estar e aprender em sala de aula. Mas, será que eles sabem diferenciar o jogo e o material pedagógico? O jogo empregado em sala de aula pode ser considerado jogo? Kishimoto (2002, p.13) ratifica que “a gradativa percepção de que a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos, introduz a prática de materiais concretos subsidiarem a tarefa docente”.

Nota-se que um mesmo objeto, a depender do contexto em que é utilizado, pode caracterizar-se em brinquedo ou material pedagógico. Como já foi dito, anteriormente, o jogo perde a função lúdica quando ele visa obter resultados na prática docente, relacionados com a aprendizagem de conceitos ou desenvolvimentos de habilidades. O que pode favorecer a presença de momentos lúdicos são a livre exploração e a incerteza do ato.

Dessa maneira, o jogo, ao ser compreendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola, já que ele é empregado na mesma para a obtenção de resultados.

Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como uma coisa não-séria, enquanto que, já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Portanto, três concepções estabeleciam as relações entre jogo e a educação infantil: 1. recreação, 2. uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3. diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades.

Desde a Antiguidade Greco-Romana o jogo era visto como recreação, aparecendo como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico e intelectual e escolar. Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação. Segundo Kishimoto (1998), “na idade média, é considerado “não-sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante praticado na época”. (p.62)

É durante o Renascimento, que o jogo torna-se um elemento natural do ser humano, favorecendo o desenvolvimento da inteligência e o estudo. Por isso, é adotado como

instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino, ao Ensino Tradicional, onde o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos.

Nesse contexto, o jogo educativo surge como suporte da atividade didática, visando a aquisição de conhecimentos, conquistando um espaço definitivo na educação infantil.

(...) o grande acontecimentos do século XVI que coloca em destaque o jogo educativo é o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e preconiza sua utilização como recurso auxiliar do ensino. (...) através de exercícios de caráter lúdico, o ensino escolástico e o psitacismo (idéias apreendidas de cor) são substituídos pelas tábuas murais. (Kishimoto, 2002, p.15)

Portanto, o Renascimento restituiu exercícios físicos, como os exercícios com barra, corridas, jogos de bola semelhantes ao futebol e o golfe; o baralho como estatuto de jogo educativo pelas mãos do Padre Franciscano. A prática de idéias humanistas do Renascimento expandiu continuamente o uso de jogos didáticos ou educativos.

No século XVIII, a eclosão do movimento científico diversifica os jogos que passam a incluir inovações. Acontece a popularização dos jogos, que eram restritos à educação de príncipes e nobres, tornando-os veículos de divulgação e crítica. Assim como os jogos de trilha passaram a contar a glória dos reis e suas vidas e ações, os jogos de tabuleiro divulgavam eventos históricos e serviam como instrumento de doutrinação popular.

Para Kishimoto (1998), Montaigne considera o jogo um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, privilegiando os jogos que valorizam a escrita. Assim, passaram a ser o meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, e o momento adequado pra observá-la.

Essa forma de conceber o jogo está relacionada com a nova percepção de criança, que começa a constituir-se no Renascimento. “A criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o romantismo”. (Kishimoto, 2002, p. 29). A criança passa a ser vista, com ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade. Além destes aspectos, o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e edifica o desenvolvimento integral da criança.

O terceiro aspecto relacionado às concepções sobre o jogo e educação infantil, alude-se à idéia de estudar a criança e perceber seus comportamentos naturais e sociais por meio das brincadeiras e dos jogos infantis. No século XIX, através de Froebel, o jogo passa a fazer parte da história da Educação Infantil. Foi ele quem criou os jogos de construção (manipulação de tijolinhos ou blocos e construção de coisas conforme o desejo da criança), considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

É nesta época que acontece a expansão dos jogos na área de educação, estimulada pelo crescimento da rede de ensino infantil e pelas discussões em torno do jogo e da educação.

(...) embora Froebel, em sua teoria, enfatize o jogo livre como importante para o desenvolvimento infantil, mesmo assim introduz a idéia de materiais educativos, os dons, como recursos auxiliares necessários à aquisição de conhecimento, como meios de instrução. (Kishimoto, 2002, p.16)

O jogo educativo, considerado pela autora, metade jogo, metade educação, toma o espaço da escola maternal francesa, sendo ao mesmo tempo um meio de instruir, um recurso de ensino para o professor, como também, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.

Para Campagne (*apud* Kishimoto, 2002), existem duas funções divergentes no jogo educativo: na **função lúdica** o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; e na **função educativa** o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O jogo educativo visa o equilíbrio destas funções, para que não ocorra a predominância de uma sobre a outra. Desta forma, a autora chama a atenção para certos jogos que fazem perder rápido sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente.

(...) o uso de quebra-cabeças e jogos de encaixes como modalidades de avaliação constrange e elimina a ação lúdica. Perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo se torna instrumento de trabalho, ferramenta do educador. O brinquedo já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático. (Kishimoto, 2002, p. 19)

Soares (2002) destaca que a contradição vista no jogo educativo, se resume à junção de dois elementos distintos: o jogo e a educação, onde um, dotado da natureza livre parece incompatibilizar-ser com o outro, que visa a busca de resultados, típica de processos

educativos. Mas, ao conciliar a liberdade, típica dos jogos, com a orientação própria dos processos educativos, elimina-se o paradoxo na prática educativa.

A autora em foco ressalta a necessidade de ser reanalisada a concepção de educação e de escola, que deve buscar desenvolver na criança múltiplos aspectos também importantes para a sua formação, tais como a criatividade, o movimento, a espontaneidade, a autonomia dentre outros.

Kishimoto (2002) salienta que não entrando em conflito com a ação voluntária da criança, a ação pedagógica intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com crianças. Ocorre, desta maneira, o aumento de autores que adotam o jogo na escola, onde são sugeridos os seguintes critérios para o uso adequado do mesmo:

(...) o valor experimental que permite a exploração e a manipulação; o valor da estruturação que dá suporte à construção da personalidade infantil; o valor da relação que coloca a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações e, o valor lúdico que avalia se os jogos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica. (Campagne *apud* Kishimoto, Id, p.20)

Para Soares (2002) o jogo é caracterizado como atividade direcionada, tanto para crianças quanto para adultos que pressupõe uma regra, uma função, um objetivo como determinante no interesse do objeto, que pode efetivar-se como atividade física ou mental, utilizando materiais concretos ou não.

Esta autora relata que uma regra só tem valor se aceita pelos jogadores, só tem validade durante o jogo e pode ser transformada por acordo feito entre os jogadores. Essa flexibilidade não é vista em muitos jogos aplicados em sala de aula, até mesmo a escolha e elaboração dos materiais a serem utilizados, são determinados pelo professor cabendo, apenas, o simples jogar.

O jogo deve ser concebido como uma aquisição social, pois, ele relaciona-se com a idade, as preferências, os projetos de cada criança e com a presença do prazer. Ao professor é delegada a tarefa de organização do espaço, onde o suporte material deve incluir locais apropriados, dotados de estantes para comportar diferentes tipos de brinquedos, tornando acessível a manipulação dos mesmos.

Além disso, o educador precisa brincar, participar das brincadeiras, trabalhar com a dimensão corporal nas atividades, oferecer informações sobre diferentes formas de utilização dos brinquedos, contribuindo para a ampliação do referencial da criança. Alain (*apud* Kishimoto, 2002) defende o jogo na escola e ressalta que:

(...) o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra. (p.21)

Outro defensor do jogo na escola é Vial (*apud* Kishimoto, 2002) que considera importante a escola adotar o jogo pelos efeitos que proporciona. Ele diferencia, ainda, o jogo educativo do jogo didático, afirmando que o primeiro é uma modalidade destinada exclusivamente à aquisição de conteúdos, mais dinâmica, envolve ações ativas das crianças, permite exploração e tem múltiplos efeitos na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social. Enquanto que o segundo é mais restrito, pela sua natureza atrelada ao ensino de conteúdos, tornando-se inadequado para o desenvolvimento infantil, por limitar o prazer e a livre iniciativa da criança e tornar-se muitas vezes monótono e cansativo.

Soares (2002) assevera que “a vivência lúdica pode contribuir para a construção de uma escola que realmente respeite a criança na sua especificidade e seja mais prazerosa e eficaz na construção do sujeito autônomo”. (p.195)

Kishimoto (2002) sintetiza esse estudo, dizendo que a polêmica em torno da utilização pedagógica do jogo vai se extinguindo, na medida em que se respeita a natureza do mesmo. Portanto, ao se utilizar qualquer jogo em sala de aula, deve-se preservar a natureza do ato lúdico, para que ele seja considerado, também, um jogo educativo.

A autora ressalta que “qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um, recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil”. (p.22) É, justamente, enfocando este último aspecto que o jogo será investigado, a partir dos estudos de Kishimoto, Miranda e outros.

Muitos educadores, ao utilizarem os jogos em sua prática pedagógica, precisam refletir sobre os efeitos destes sobre seus alunos. Celso Antunes (2001) traz uma afirmação que dá início a essa reflexão perante o uso do jogo: “todo jogo pode ser usado para muitas crianças, mas seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado”. (p.16)

Além da inteligência, o jogo abrange o aspecto sócio-emocional, porque ao brincar, jogar e agir ludicamente, o indivíduo resgata a dimensão totalizante do seu ser, onde o sentir/ pensar/ fazer apresentam-se indissolivelmente relacionados. A vivência de atividades lúdicas proporciona a percepção de si próprio, a superação de dificuldades, como também, promove descobertas através da relação dialética entre a realidade e a fantasia, potencializando formas de trabalho com a realidade. Assim, a criança constrói-se através de suas ações e da compreensão dessas ações.

Deste modo, Kishimoto (2002) pontua que:

(...) os psicólogos tem dado grande atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança, especialmente da faixa de 0 a 6 anos de idade. Muitos estudos de natureza metafórica explicitam, também, jogos para as crianças de outras faixas etárias, por envolver relações abstratas, analogias, jogos matemáticos e físicos. (p.9)

Diversas concepções foram apresentadas por filósofos e psicólogos em relação ao jogo infantil: para uns, o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia represado na criança; outros dizem que prepara a criança para a vida futura e representa também um instinto herdado do passado; e, é considerado como elemento fundamental para o equilíbrio emocional da criança.

Piaget (*apud* Miranda, 2001) revela que a criança atravessa sete fases evolutivas, em relação ao fenômeno lúdico, estas se caracterizam em sucessivas modalidades de imitação até concretizarem-se em forma de jogo. Desta forma, ele denominou de **aspecto preliminar**, quando o bebê ao possuir importantes estruturas cognitivas, prepara seus reflexos rumo à imitação. Assim, ele avança executando imitações esporádicas e culmina na sistematização dessas imitações.

Com um ano de idade, a criança realiza a **imitação invisível**, como por exemplo, quando a criança move os lábios com a intenção de mordiscá-los. Antes dos dois anos, a criança absorve novos modelos sonoros e visuais para enriquecer a imitação, e estes, passam a sofrer imitação sistemática, tornando o lúdico um ritual.

Aos dois anos de idade, o lúdico deixa de ser um ritual, para dar início à **imitação representativa**, uma vez que inicia o estágio no qual a criança elabora suas imagens mentais e atividades simbólicas. Constitui-se, então a gênese do jogo, que ao enriquecer-se

sucessivamente, com os avanços nos estágios de desenvolvimento, a criança tem no jogo uma atividade fundamental para sua aprendizagem de mundo.

Segundo Miranda (2001) "Piaget foi um dos pesquisadores que mais destacou o jogo como elemento coadjuvante no processo evolutivo da criança e a capacidade socializadora que este possui". (p.34) Ele também diferenciou o jogo e a imitação, mas afirmou que ambos têm seus momentos de interseção.

Em síntese, a imitação é considerada como uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira virtual, ou seja, possibilidades adquiridas pela criança, ainda não praticadas, mas existentes como faculdades. Já o jogo, é o complemento da imitação e evolui em razão de relaxamento do esforço de adaptação e por exercícios de atividades.

Diante da psicologia cognitiva, o fenômeno jogo significa para seus representantes, Bruner, Vygotsky e Piaget (*apud*: Kishimoto, 2002) o seguinte: o primeiro atribui ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias propícias para a solução de problemas; o segundo, entende a brincadeira como uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social; e o terceiro, tomando por base a noção de equilíbrio como mecanismo adaptativo da espécie, admite a predominância na brincadeira de comportamentos de assimilação sobre a acomodação.

Vygotsky, Piaget e Huizinga (*apud* Kishimoto, 2002) discutem processos internos, relacionados com o comportamento lúdico, focalizando o jogo como representação de um objeto. "Tais estudos, ao considerarem a realidade interna (representação), e o ambiente externo (papéis, objetos, valores, pressões, movimentos etc.), permitem uma determinação teórica mais completa". (p. 10-11). Para a autora em foco, Piaget destaca três sucessivos sistemas de jogo:

- **De exercícios:** aparece durante os primeiros 18 meses de vida, onde a criança passa a fazer repetições fortuitas e combinações de ações e de manipulações; depois define metas para si mesma e os jogos de exercícios são transformados em construções; os jogos de exercícios adquirem regras explícitas e, então, transformam-se em jogos de regras.
- **Os simbólicos:** surgem durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem. Na teoria piagetiana, a brincadeira de faz-de-conta envolve elementos, cujas combinações variam com o tempo. Com o aparecimento do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação, assimilando a realidade externa do seu eu, fazendo distorções e transposições. Este jogo é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos,

preenchimento de desejos. Quanto mais a criança avança em idade, mais caminha para a realidade.

- **De regras:** ele marca a passagem da atividade individual para a socializada, predominando dos sete aos onze anos de idade. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social. Existem regras explícitas (as que vêm de fora) e as implícitas (que são construídas espontaneamente). Este último aspecto representa os resultados da socialização proveniente de jogos de exercícios e simbólicos. (p. 39-40)

O desenvolvimento do jogo de regras espontaneamente construídas progride de processos puramente individuais e de símbolos idiossincráticos (modos particulares de cada criança) privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicitados. A criança, em seu processo evolutivo, progressivamente vai abandonando os jogos individuais, e espontaneamente passa a preferir os coletivos.

(...) com certa semelhança a Piaget, Wallon classifica os jogos em quatro tipos: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. As atividades lúdicas funcionais representam os movimentos simples como encolher os braços e pernas (...), as atividades lúdicas de ficção são as brincadeiras de faz-de-conta com bonecas. Nas atividades de aquisição, a criança aprende vendo e ouvindo. (...), nos jogos de construção, reúne e combina objetos entre si, modifica e cria objetos. (Kishimoto, 2002. p. 41)

Para a autora, Wallon se aproxima de Vygotsky ao analisar o psiquismo infantil como resultado de processos sociais. E este, fala que os jogos são condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre os objetos ou uso de objetos substitutos. “Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são evocados mais por palavras que por gestos”. (Kishimoto, 2002, p.42)

Neste contexto, Paulino (2003) diferencia a concepção de jogo entre os principais estudiosos, ao contrário de Piaget e Wallon, que asseguraram que o jogo começa nas atividades da criança a partir do nascimento, e em destaque Piaget em ratificar que as atividades simbólicas se iniciam entre um ano e seis meses aos dois anos, Vygotsky preconiza que o jogo só se inicia nas atividades infantis, depois dos três anos de idade. Para este teórico, o jogo surge na criança quando esta atinge a idade escolar, juntamente com a interiorização de símbolos.

Um outro aspecto importante assegurado pela autora, é que “para Vygotsky o jogo da criança evolui não do jogo simbólico ao jogo de regras como pensa Piaget, mas do jogo de regras ocultas ao jogo de regras manifestas”. (p.49)

Vygotsky (*apud* Kishimoto, 2002) ressalta o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. Ainda pontua que:

(...) A noção central é que se desenvolve uma “zona de desenvolvimento proximal” em que se diferenciam o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e dos pares mais capazes. E o jogo é o elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal. (p.43).

Na teoria Vygotskyana, a brincadeira constitui-se, nos primeiros anos de vida, fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal, impulsionando o desenvolvimento da iniciativa, da expressão de seus desejos e na internalização das regras sociais. Os jogos também colaboram para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções e a aquisição de habilidades sociais.

3.2 “BOTA! TIRA! DEIXA, O ZAMBELÊ FICAR. GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE, ZIGUE, ZAGUE” ...: O PROFESSOR, A SALA DE AULA E OS CENÁRIOS PARA BRINCAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL.

Minha vida intelectual é inseparável de minha vida... Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida...

Edgar Morin

A rotina intelectual é tão complexa e diversa, que escolher uma parte dela para discussão pode fazer injustiça a todos os participantes. Entretanto, é importante examinar a natureza complementar do ensino e da aprendizagem. Não existe um só estilo de ensino, ou de aprendizagem, que possa ser aplicado a todas as situações, professor e criança. Todos nós empregamos táticas diferentes dependendo das nossas filosofias e visões de educação e da aprendizagem, e estas, por sua vez, são influenciadas por nossa personalidade, humor, ambiente educacional, níveis de apoio, instalações e recursos - a lista é interminável. Sabemos que o mercado das editoras está cheio de literaturas referentes aos estilos de ensino e seus feitos sobre o progresso das crianças; Apesar disso, ninguém tem certeza absoluta sobre as correlações, sem dúvida devido à natureza extremamente complexa do ensino nas séries iniciais. Contudo, é

importante questionar alguns aspectos, os quais enfatizam que a qualidade do ensino e da aprendizagem depende de vários fatores.

Nesse sentido, o envolvimento ativo das crianças, não seria tanto atividade cerebral quanto atividade física, em sua aprendizagem? Pensar a relevância e o propósito do que se espera que as crianças façam e um estreito relacionamento disso em suas vidas? Oferecer um currículo amplo, equilibrado e diferenciado, além da organização implícita da professora para a aprendizagem? Possibilitar às crianças uma oportunidade de trabalhar e brincar em situações práticas de resolução de problema? Pensar na classe que garanta independência às crianças em sua aprendizagem e expectativas de autodisciplina, em vez de disciplina imposta? Possibilitar o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a aprendizagem e estimulem a cooperação, a concentração e a boa-vontade? Devido à relevância do brincar para as crianças e à sua motivação para ele, o brincar não deveria estar impregnado nas atividades de aprendizagem apresentadas às crianças, em vez de ser considerado um estorvo ou uma atividade residual? “ Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?” (Nóvoa, 1995).

Refletindo especificamente sobre sala de aula será que ela é simplesmente um cenário, ou pano de fundo, para interação? Sabemos, contudo que a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam. Dessa forma, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é parte integrante de um bom manejo do ensino em sala de aula. Em geral, os ambientes infantís têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender às necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal. Seja qual for o tipo de instituição – escola, pré-escola, creche, hospital – ela geralmente é caracterizada por um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamentos e de limitações de oportunidades para escolha pessoal. Privacidade, intimidade e escolha são colocados de lado em favor de cooperação, competição e trabalho disciplinado. De acordo com nossa concepção, a creche constitui um contexto de socialização de crianças pequenas, diversas tanto do lar como da escola, sobretudo a normativa ao convencional. Nesse contexto, um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, sendo que os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças.

Autores sócio-interacionistas como Wallon e Vygotsky propõem que o desenvolvimento humano ocorre na e através da interação, sendo que nesta interação a criança contrói seu conhecimento e a si mesma enquanto sujeito. A atividade lúdica tem sido destacada por muitos teóricos como relevante para o desenvolvimento. Na brincadeira, o mundo objetivo expande-se, incluindo tantos objetos do mundo ambiental próximo, com os quais a criança age, com aqueles com os quais os adultos operam, mesmo que ela não tenha capacidade física para fazê-lo. A atividade lúdica resolve então a discrepância entre a necessidade de agir da criança e a impossibilidade dela de executar as operações exigidas. Vygotsky (1987) propõe que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento potencial, na qual a criança se comporta além do habitual para a idade, além de seu comportamento diário. Segundo ele, a criança, muito pequena tem suas limitações pelas restrições situacionais e seu comportamento é em grande parte, determinado pelas condições existentes no ambiente imediato. Por outro lado, ela tem uma tendência à satisfação imediata de seus desejos.

O brinquedo cria um espaço para a realização de desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança das pressões situacionais.

Acreditamos que a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pela suas interações com adultos e demais crianças, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para realização de atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Contudo, é importante destacar que os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente fornecido pelos adultos de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis.

A sala de aula é um lugar de brincar, se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio, como acrescenta Fortuna (2000, p.116)

O equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar e aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade,

para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais – preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. No entanto, este é um equilíbrio que o processo educativo persegue sem nunca atingir totalmente, dada sua própria dinamicidade. Marcado ludicamente, o educador é capaz de lidar com esta incompletude.

Assim, a aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada produtividade.

Sabemos que a educação infantil avançou muito, mostrando que as crianças realmente se desenvolvem cognitivamente e afetivamente a partir do brincar, dentro de um ambiente bem organizado. Várias instituições exploram a idéia de uma “política do brincar” e de uma pessoa responsável para “brincar” na escola, e estes são movimentos positivos na tentativa de promover o reconhecimento do papel do brincar. Mas, faz-se necessário pontuar que, assim como os professores acham relevante estabelecer para as crianças objetivos escritos (por exemplo, completar uma página de somar ou escrever uma história sobre o que elas fizera no fim de semana), eles precisam estar preparados, para ver igual valor no estabelecimento de objetivos no brincar, pois, “o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada” (Moyle, 2002, p.100). Sabemos que alguns professores não consideram valioso o brincar na sala de aula, indicam implicitamente, por suas atitudes, que este lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que eles dirigem e supervisionam.

Nessa perspectiva, Moyle (2002, p.100) reflete sobre o ensino diretivo que raramente parte de onde as crianças estão prontas para começar

Os professores ensinam a partir do nível e do ponto de vista nos quais imaginam que as crianças devem estar, e não a partir da compreensão de onde as crianças verdadeiramente estão. Isso parece originar-se da visão do professor, como um instrutor que sabe o que precisa ser ensinado e segue em frente para ensinar isso.

Sabemos que ainda é, norma classes, de 30 ou mais crianças para um adulto, e isso significa muito pouco tempo do adulto por crianças, ou mesmo por grupo de crianças. Contudo, consciente dessa realidade, os educadores deverão repensar o seu papel em sala de aula. Se o papel é visto como o de instrutor, os professores precisam “instruir”

ou ensinar alguma coisa diretamente para todos, todos os dias – uma tarefa difícil. Mas, se o papel do professor é o de iniciador e mediador da aprendizagem, e o de provedor da estrutura, dentro da qual as crianças podem explorar, brincar, planejar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz uma grande diferença. Assim, o professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apóia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu próprio nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios).

Nessa perspectiva Vygotsky (1993, p.62) acrescenta:

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequado à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

Se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta se expor aos meios de informação para adquirí-las, que é preciso operar com as informações na direção e a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que os professores têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade de informação e os alunos.

Percebemos que o maior conflito está em outro lugar: esta análise do planejamento, do conteúdo, do currículo não diz nada sobre a afetividade de diferentes situações de ensino e aprendizagem ou suas diferenças e semelhanças. Elas também não mostram a quantidade de tempo gasto por cada criança nas várias atividades. Mais importante, ela não sugere muito sobre a qualidade do que está sendo feito pelas crianças ou oferecido pelos professores na implementação do currículo. Isso precisa vir de avaliações de toda a escola e de cada professor.

As crianças precisam ver um propósito e serem envolvidas naquilo que estão fazendo. Assim sendo, percebemos que muitos destes fatores operam no que poderiam chamar de um currículo lúdico, mas isso ignora um aspecto importante de brincar. O brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos

lúdicos. Estes, em si mesmo, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular.(MOYLES, 2002).

Nesse sentido, o brincar é também um processo vital e influenciável, e é na implementação do currículo que o brincar também mantém a sua posição, pois é no desenvolvimento de muitos aspectos intangíveis que o brincar se sobressai. As atitudes, a motivação, a perseverança, a concentração, a cooperação, a reflexão, a autonomia e o divertimento como aprendiz são alguns dos aspectos dos currículos, que não podem ser determinados dentro das fronteiras de um assunto. Eles permeiam toda uma visão de aprendizagem que não é possível determinar dentro de uma apresentação definida de conteúdos, mas são essas áreas, acima de tudo, que determinam o que uma criança vai aprender.

As crianças exibem todos esses traços ao brincar, especialmente se o adulto souber claramente quais são as diferentes oportunidades lúdicas, que deve oferecer às crianças em termos de aprendizagem. “O lúdico deve ser compreendido e avaliado em sua totalidade, pois ele vai para além do alívio, das tensões, da alegria e do divertimento”. (Luckesi, 2000, p.126)

O papel do professor, tempo todo, é o de apoiar aquilo que as próprias crianças estão ansiosas para aprender e interessadas em fazer. Parte deste apoio é proporcionado muito antes delas chegarem. Assim como ouvir, ocasionalmente questionando, fazendo sugestões, comentando a qualidade do que as crianças estão fazendo, o que baseia-se essencialmente no processo de brincar e observar as respostas e prováveis necessidades futuras de cada crianças. Não seriam estas as atitudes que deveriam ser levadas em conta pelo professor que valoriza consideravelmente as atividades lúdicas e às vezes participa delas?

O que está claro neste estudo é a necessidade de o professor monitorar o que as crianças fazem e como fazem na sala de aula. Ela precisa observar, registrar e avaliar a aprendizagem e as atitudes associadas, da maneira previamente discutida, pois os adultos precisam conversar com as crianças sobre a sua aprendizagem para que elas próprias tomem consciência do que aprenderam.

Então, como possibilitar o brincar na sala de aula? Como organizar espaços, materiais ou áreas para brincar? O que seria melhor, oportunizar as crianças brincarem em pares, sozinhas, ou pequenos grupos? Qual a importância de organizar um tempo para as crianças descreverem o que fizeram, através da linguagem? E se a atividade não for concluída. Que tempo utilizar para continuar? Que experiências organizar para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem ou que já podem fazer? Que estímulo seria mais apropriado para encorajá-la a fazer e aprender mais? Que atividades lúdicas deverão ser planejadas? Tudo isso deverá ser refletido sobre a organização e o manejo em sala de aula. Mas será que o professor refletiu sobre esses aspectos diante a sua formação acadêmica? Qual a contribuição da universidade no sentido de garantir à criança o direito de brincar? De acordo com Nóvoa (1995) “a formação do professor deve proporcionar situações que permitam a reflexão e a tomada de consciência das limitações da própria profissão docente”.

A educação só será reformada quando houver a transformação das práticas que a constituem, como nos diz ARROYO (2000, p.52) “a cultura profissional de uma categoria não se altera enquanto a vida material dos profissionais e as práticas cotidianas e coletivas não se alterem”.

Percebemos que uma das condições essenciais para a formação do educador de educação infantil é reconhecer o valor das atividades lúdicas e saber utilizá-las no cotidiano da sala de aula, assim é preciso fazer alguns questionamentos. Como nos coloca Lacerda (2003):

De resto, como pode esse professor desenvolver atitudes e práticas lúdicas se em sua formação acadêmica não as vivenciou? Como educadores podem compreender a importância decisiva da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem se não têm conhecimentos sólidos desse comportamento em suas dimensões essenciais, sociantropológicas e psicológicas? Se desconhecem a história do brinquedo e do fogo, de seus primórdios à contemporaneidade? Se, desconhecendo o leque amplo de brincadeiras e jogos infantis, podem incluí-los e respeitar sua presença no cotidiano pedagógico? Como articular a prática condutora tão própria da escola, com a liberdade tão característica da ludicidade?

Então, podemos afirmar que o educador precisa ter um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica. Esta constatação nos leva a refletir sobre as possibilidades e limites na universidade como agência formadora. Muito em função das

mudanças nas atribuições da instituição “Creche”, a formação do Educador Infantil ainda carece da possibilidade de formar este profissional para as especificidades de sua tarefa. No Brasil, as professoras das séries iniciais eram formadas em cursos secundários. Agora, com a nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, o Educador Infantil deve ser formado em nível superior. Pois esta formação vinha sendo oferecida pelos cursos de Pedagogia que, atualmente, compartilham este espaço com o Curso Normal Superior, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, devendo sediar-se, no caso das faculdades, em Institutos Superiores de Educação. Mas, será que as agências formadoras estão preparadas para isto?

A formação destes profissionais não parece possuir, ainda, uma estrutura curricular consistente com as especificidades de ensino infantil; e enfim, por que em muitos casos, a noção de que o papel da creche consiste em alimentar e higienizar bem as crianças, acaba prevalecendo nas práticas cotidianas dos atores sociais que nela trabalham, incluindo educadores e diretores, - o que conota a presença de um forte ranço da função que a creche possuía há décadas atrás.

Faz-se necessário destacar o que se lê sobre a formação,

“(...) a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.” (BRASIL, Ministério de Educação – CNE)

Nesse sentido, inspirada em Macedo (2002, p. 160), a indagação seria:

Como, por um processo de educação continuada, poderíamos formar professores de educação infantil conectados ao movimento profundo de re-significação dos saberes, incluindo, principalmente, mas não só, aqueles saberes que fomentaram as concepções de infância e de criança em escolarização da pré-escola moderna? Como se possibilitaria fazer operar na sua práxis uma visão globalizante, isto é, numa visão em que as partes só têm sentido se relacionadas ao topo, capaz de criar inteligibilidades relacionais mediadoras de pensares e fazeres que não fragmentem, descontextualizem e insularizem o conhecimento do mundo via a formação na escola das nossas crianças?

Consciente da relação mecânica entre conhecimento científica e a prática na sala de aula e compreendendo que a realidade apresenta problemas para os quais o professor não encontra respostas prontas, o educador em formação constrói seu próprio conhecimento

profissional, incorporando e sistematizando o que aprendeu, não para reproduzi-lo acriticamente, mas para pensar segundo um modo de expressão próprio, criativo. Neste modelo, a prática adquire o papel central de todo o currículo de formação de professor.

Assim, a ação pedagógica intencional deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos jogos e na interação com as crianças, dando-lhes a liberdade para escolher qual jogo quer usar, dentre os oferecidos pelo adulto, além da possibilidade de não participar da atividade, caso não queira, cabendo ao professor substituir a atividade por outra, que contenha os objetivos que deseja alcançar. O sujeito participa porque quer participar do desafio, da atividade.

Nesse sentido, acreditamos que uma prática educativa que se configura como lúdica, virá atender as necessidades primordiais dos envolvidos no processo educativo. Como coloca Lacerda (2000, p.58) “esta ludicidade é assegurada não apenas pela presença de jogos e brincadeiras em seu cotidiano, mas também, pela idéia que o próprio conceito de ludicidade traz, que traduz no envolvimento pleno dos partícipes no fazer cotidiano”, sendo, neste processo, capazes de absorver a qualidade das atividades de forma plena, integral.

4. DEBATES CONTEMPORÂNEOS: A PRÁTICA DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 O PAPEL EDUCACIONAL DAS ATIVIDADES LÚDICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas.

Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança; Daí este nome de “jogos educativos”, que tende ocupar cada vez mais espaço em nossa linguagem de pedagogia maternal. Não se trata, portanto, de deixar a criança livre de sua atividade, abandonada a si mesma: A criança deve jogar, mas todas as vezes que lhe dá uma ocupação, que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo (Brougère, 1998, p. 122).

Então, o jogo para criança constitui um fim, ela participa com o objetivo de jogar. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, este é visto como um meio, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional. Assim, a tarefa do adulto é escolher qual o jogo adequado, para transmitir a mensagem educacional desejada.

Os jogos colaboram com o desenvolvimento de atividades onde se empregam a força: puxar, levantar, empurrar; a agilidade: correr, saltar, rastejar; a destreza: atirar, mirar, esquivar. Como também habilidades físicas que exigem uma maior sensibilidade, como por exemplo, jogos onde crianças necessitam se ocultar ou executar alguma atividade ligada à psicomotricidade fina, como: enfiar uma agulha, equilibrar um ovo etc. Este desenvolvimento físico também pode estar ligado aos movimentos do corpo ou ao uso dos sentidos. Nesta segunda categoria estão os jogos de observação, que tratam com a acústica, memória, identificação de semelhanças e composição de conjuntos.

Os jogos podem provocar o desenvolvimento intelectual de forma direta usando-se jogos cujo objetivo requeira inteligência e raciocínio e de forma indireta usando-se o raciocínio estratégico para a conquista de um objetivo que poderá ser físico, artístico etc.

O jogo elaborado, prolongado, variado é mais útil para o ser humano que o estereotipado, vazio e descontínuo. Para a criança e o adulto é o espaço para usar a inteligência, um banco de provas, viveiro para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia (Kishimoto, 1998, p. 149).

Na forma direta, encontramos jogos que utilizam o raciocínio lógico, o pensamento abstrato, rapidez de raciocínio. Normalmente são jogos onde se encontram cálculos, charadas, etc.. Este tipo de objetivo pode ser combinado com atividades que requeiram ação.

Aprender a pensar é o mesmo que aprender a aprender, ou seja, o método por excelência de viver democraticamente, ou, em outras palavras, o método de desenvolver hábitos de pensamentos e ação requeridos pela participação efetiva na vida comunitária. (Kishimoto, 1998, p. 150).

A forma indireta de se exercitar o intelecto está presente mesmos nos jogos mais simples, isto porque eles irão exigir estratégias e um planejamento de como agir, nisto irão exercitar e, conseqüentemente, desenvolver:

1) *O raciocínio quanto à conexão entre ação e resultado*: o jogo irá colocar a criança em situações onde as suas atitudes irão comprometer o resultado.

A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma atividade exploradora, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções. (Kishimoto, 1998, p. 151).

Pela própria falta de conseqüências que o resultado de um jogo trará à vida cotidiana, a criança tem autonomia em participar, sem sofre interferências do adulto. Isto acaba sendo um exercício onde ela pode, sem qualquer pressão, fazer suas próprias experiências, exercitando acertos e erros, percebendo o quanto, determinadas ações, implicam resultado positivo e negativo, adquirindo responsabilidade e noção de disciplina na adoção de postura favorável ao sucesso.

2) *A elaboração de um planejamento de encadeamento e prioridade de ações*: A estratégia elaborada para vencer um jogo irá demandar que se avalie como cada uma das ações estará organizada e quais as suas prioridades. “O jogo surge, então, como um sistema de sucessões de decisões”. (Brougère, 1998, p.191).

Após alguns exercícios com jogos simples pode-se partir para aqueles mais complexos, dando-se tempo para que as crianças elaborem melhor o seu planejamento. Há casos que a complexidade é tão grande que o planejamento se torna o próprio jogo. Um exemplo disto é a prática de RPG entre jovens cujo planejamento chega a envolvê-los por semanas e a prática por meses.

O jogo é a maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciando situações, manifestando indagações, reformulando estratégias e verificando seus acertos e erros, e poderem, através deles, reformularem, sem qualquer punição, seu planejamento e as novas ações.

O jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera da familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão e perigo, proporciona condições para aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição. (Kishimoto, 1998, p. 140).

O educador que deseja fazer do jogo uma ferramenta educacional usará estas observações, aplicando jogos que suscitem diferentes formas de cooperação entre os alunos.

Outra faceta do convívio social é o confronto das diversas habilidades de cada um. Certamente cada um dos jogadores possui as suas habilidades e as suas limitações, há aqueles que têm melhor destreza física e aqueles que têm maior facilidade de raciocínio lógico, em fim cada ser humano é uma combinação original e exclusiva de habilidades e limitações. E as crianças percebem logo como tirar maior proveito das habilidades e como compensar as limitações de cada elemento de seu time. Na verdade, as crianças sabem, e exercitam de forma espontânea, conceitos e atitudes de relacionamento. “O jogo também é uma forma de sociabilização que prepara a criança para ocupar um lugar na sociedade adulta. O conhecimento das modalidades lúdicas garante a aquisição de valores para a compreensão do contexto”. (Kishimoto, 1998, p. 147).

Os jogos funcionam como uma oportunidade de conviver com regras, e este convívio não se limita à aceitação e à obediência, mas também leva à criação de uma normatização e até de uma jurisprudência. Piaget acrescenta que “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo de bolinhas, entre os meninos, comporta, por exemplo, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência”. (1994, p. 23).

O comportamento das crianças em relação às regras pode ser classificado em quatro estágios que variam de acordo com a faixa etária. Segundo Piaget, os dois primeiros estágios demonstram a existência de uma coação moral do adulto que leva ao respeito. O respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever. O terceiro e o quarto estágios marcam uma relação de cooperação, que é consequência da autonomia em relação à regra. A criança aceita as regras quando as compreendem e concorda com elas.

O clima da ludicidade, em geral, colabora com o surgimento de laços afetivos. As pessoas sentem-se mais descontraídas. Segundo Huizinga (1990), o lúdico é uma espécie de “bolha” que se abre no cotidiano e as pessoas entram sabendo que o que irão fazer não tem compromissos futuros e as consequências de seus atos estão limitadas ao espaço de tempo que encerra a atividade lúdica.

O convívio com a fantasia proporcionado pelas atividades lúdicas leva a criança a construir uma cultura própria, que vem a ser o produto da interpretação das respostas culturais fornecidas pela sociedade de adultos.

A sociedade propõe numerosos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos integram as representações que os adultos fazem com as crianças, bem como os conhecimentos sobre as crianças disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a ela. (Brougère *apud* Kishimoto, 1998, p. 29).

As atividades lúdicas colocam o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta. Motivados pelo desafio, eles irão viver, por cada emoção, certamente com maior intensidade. Em um processo de dentro para fora, ou seja, o processo de aprendizado é o resultado de experimentações internas.

No lugar em que as escolas são providas de laboratórios, oficinas e jardins, e em que se usam livremente dramatizações, brinquedos e jogos, existem oportunidades para reproduzir as situações de vida, e para adquirir e aplicar informações e idéias na realização de experiências progressivas. As idéias não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada (Dewey, 1936, p. 209).

As atividades lúdicas, pelas suas próprias características, podem possibilitar o convívio com as mais diversas habilidades. Elas poderão atender tanto as crianças que têm predileção pela arte, como aquelas que têm muita destreza física.

Assim, nesses tempos a propensão para a música ou para a criatividade pode ter tanto valor quanto a habilidade para a matemática ou para a oratória, por exemplo.

Educação considerada sobre seu aspecto mais amplo deve possibilitar o desenvolvimento não só em conhecimento, mas também nos aspectos: físico, intelectual, afetivo, social, artístico, espiritual e ético.

A ação e experimentação de Maria Montessori e ação da “Educação pelo Trabalho” de Freinet estão de acordo com uma metodologia que utiliza o jogo como mecânica para aprender. Situações que privilegiam a iniciativa, a criatividade e a cooperação.

O jogo quando aplicado com objetivos educacionais opera muito mais do que no desenvolvimento físico, como pode parecer à primeira vista, pois pode desenvolver a inteligência, os sentidos, habilidades artísticas e estéticas, afetividade, vivência de regras éticas e o relacionamento social.

Deve-se, em primeiro lugar, aceitar a natureza viva da criança: Sua predisposição ao movimento, ao riso, à fantasia, à espontaneidade. Assim, as atividades lúdicas não aparecem simplesmente como algo que vai agradar às crianças, mas como algo que vai aumentar a sua motivação em particular, conseqüentemente, que vai aumentar a sua capacidade de assimilação, o seu aproveitamento.

Friedmann acrescenta (2000, p. 70) “(...) Se, porém, o que se pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou igualmente promover aprendizagem específica, o jogo pode ser utilizado como um instrumento de desafio cognitivo”.

As instituições que incluem o jogo espontâneo no currículo incentivam a criatividade. O jogo espontâneo é considerado, por Friedmann (2000) o meio essencial da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. É importante destacar que em algumas escolas, o jogo espontâneo não tem espaço; em outras os educadores consideram-no um momento importante para observar as crianças; em outras, ele é simplesmente um “recheio” entre uma atividade e outra.

As informações obtidas através da análise do jogo espontâneo permitem definir, a partir de uma escolha criteriosa os jogos mais apropriados para cada grupo. Aplicação dos jogos tradicionais em diferentes situações, é um meio de estimular o desenvolvimento das crianças e/ou aprendizagens específicas. Os jogos escolhidos podem ser aplicados como desafios cognitivos que “desequilibram” (no sentido piagetiano) as estruturas mentais das crianças, com o intuito de promover avanços no seu desenvolvimento. Da mesma forma a escola dos jogos dirigidos pode ser feita com propósitos claros de dar acesso a conhecimentos específicos: matemáticos, lingüísticos, científicos, históricos, físicos, etc (Friedmann, 2000, p. 72).

Durante o jogo espontâneo o educador deve ser um observador, papel nem sempre simples, já que existe, geralmente, um envolvimento afetivo com as crianças para realizar um diagnóstico.

Respeitar a interpretação dada pelo grupo de crianças à regra do jogo espontâneo é fundamental para conhecer sua realidade lúdica. Por isso, o educador não deve intervir durante os eventos do jogo, a não ser como mediador de conflitos, pois as atitudes e a forma de participação dos jogadores ilustrará o comportamento individual de cada criança e do grupo como um todo.

Já no jogo dirigido, a postura do educador varia. Antes de mais nada, ele deve ser claro e breve na hora de explicar as regras do jogo proposto. É interessante ele participar no começo de forma a exemplificar a explicação verbal. A participação deve ser evitada quando as crianças já conseguem brincar sozinhas. Seu papel, então, será o de orientador das crianças durante o desenvolvimento do jogo (Friedmann, 2000, p. 75).

Nessa perspectiva, o professor é mais do que um orientador: é fundamental que ele seja um desafiador, colocando dificuldades progressivas no jogo como uma forma de avançar nos seus propósitos de promover o desenvolvimento ou para fixar aprendizagens. Esse é o grande papel do professor enquanto educador lúdico e criativo.

O ambiente lúdico, mais uma vez, por sair da realidade, ter ambientes próprios, livres de tempo e de espaço, dá lugar para afetividade e isto pode significar muito.

4.2 O BRINCAR, A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.

Desde Froebel se diz que uma das finalidades da educação é conduzir o homem ao conhecimento pleno de si mesmo. Pensando no jogo/brincar, Chateau (1987) também apontou nesse caminho quando nos disse que o jogar seria, antes de tudo, uma prova de personalidade e uma afirmação de si, a criança procuraria no jogo uma oportunidade de afirmação de seu eu, o que para o autor demandaria do sujeito, o extrapolamento da dimensão do eu.

O brincar é uma caminho de mão dupla, ao mesmo tempo que leva a si, ao próprio corpo, à singularidade da pessoa, à identidade, leva ao corpo social, à comunidade, ao universo, à alteridade, constituindo-se uma possibilidade primeira que o indivíduo tem de contrastar o seu eu em relação ao outro, em relação ao contexto. (CHATEAU, 1987), (BROUGÈRE, 1995), (ROSAMILHA, 1979).

Rumo à humanidade, sua e do mundo, seguem as crianças em sua marcha brincante, cavalgando medos, fantasias, desejos, necessidades, vontades, e experimentando solidão, companhia, cooperação, competição, vitória, derrota, comando, subordinação, e muitas outras sensações, emoções e relações que a dinâmica social se lhes apresenta e/ou que seus desejos apontam.

Com o passar do tempo, destinação entre fantasia e realidade imediata tende a tornar-se mais nítida, mas como bem viu Salles Oliveira (1984, p.11), as crianças com sua refinada sensibilidade percebem desde cedo, que os dados imediatos representam tão somente **uma** das dimensões do real, mas não são o real. Não se limitando ao que lhe é dado como real, as crianças podem, brincando entre si, fazer sua pátria provisória, sua nação governadora pela imaginação.

Atentando para esse aspecto da brincadeira, percebe-se que nela, nunca devoração livre do texto de Nelson Rosamilha (1979), fantasia e realidade se temperam: fantasia transpassada pela realidade é social e ordenadamente caótica; realidade transpassada pela fantasia é tensiva e poética.

Imaginação, realidade, fantasia, com esses ingredientes, brincadeiras se criam, se copiam, se transformam, e até se perdem, transitando por este as vias/padrões/perspectivas verticais da Paidia = diversão, turbulência, improvisação livre ou fantasia incontrolada; e do Ludus = convenções arbitrárias, necessidade de maior esforço, raciocínio, agilidade, engenhosidade e as vias/padrões/perspectivas horizontais do AGÔN (competição), do ALEA (acaso), da MIMICRY (simulacro) e da ILINX (vertigem) (CAILLOIS, 1990, p. 57).

As classificações de Caillois na obra citada, parafraseando Pessoa (1980), servem para tornar clara e útil a análise, mas são, como todas as classificações, falsas. Entendido isso, é possível dizer que, paradoxalmente, a aparência esquemática do que o autor apresenta, ainda a complexidade de seu estudo, pois não se trata da apresentação de categorias que dariam conta

das possibilidades do jogo, mas de perspectivas jogantes que se imbricam, se fundem e se distingue.

Tratando da perspectiva vertical do jogo, o autor traz os conceitos de Paidéia. Movimento pelas liberdades, pelo abundante, pela fartura e de Ludus, movimento pelas seguranças, pelo regente, pela falta, mas não o faz como antinomias ou percursos lógico-causais e sim como possibilidades de atualização contínua/descontínua do jogar, não há pré-requisitos apriorísticos para ir de um extremo ao outro, há diferenças cartográficas e referenciais.

Versando na pesquisa horizontal, Cailllois põe em cena as noções de AGÔN, que implica as de competição, antagonismo, rivalidade, luta etc; de ALEA, que dialoga com as de acaso, imprevisto, sorte, destino, acidente, azar etc; de MIMICRY, que fronteiriza com as de simulacro, imitação, disfarce, fingimento, faz-de-conta etc; e de ILINX, simpática às de vertigem, arrebatamento, ímpeto, precipitação etc.

Antes de avançar nas reflexões, é preciso fazer uma ressalva: não há porque pensar em engessamentos quando se faz um olhar mais apurado para o referido ensaio que, diga-se de passagem, me parece a mais importante contribuição para os estudos sobre o jogo desde o **Homo Ludens** do Huizinga (2000), obra do final dos anos trinta do século passado. Aliás, na perspectiva de anunciar as concepções às quais pretendo filiar para conceituar a cultura infantil, devo dizer que essas serão as obras fundamentais.

Ciente de que a consideração das teorias pode iluminar o caminho das investigações, mas que, como a brincadeira/jogo, o exercício da pesquisa pede uma atenção ao agora, onde o excesso de zelo para com as preocupações teóricas pode fazer da iluminação um ofuscamento do campo. A dinâmica da pesquisa, se fundada numa práxis de crítica, da crise e da criatividade, pode favorecer as ressonâncias como as emergências do cotidiano.

Por outro lado, é bom lembrar que, se enquanto elemento estruturante da cultura o jogo e a brincadeira gozam de reconhecimento e prestígio junto a muitos pesquisadores e/ou estudiosos, quando se procura pensá-lo como base educacional, a coisa muda de figura e alguns teóricos, como próprio Chateau (1987, p.134), em sua clássica obra sobre o tema, fazem severas restrições:

Uma educação pelo jogo fica fora do tempo e do espaço, como fora do século. Se quer a educação forme um homem, desenvolva todas as

potencialidades latentes na criança, não se pode contentar com essa formação que é a do jogo, com esse amoralidade formal que não apresenta nenhum fim concreto, ou antes, aceita indiferente qualquer fim.

O que dizer quando o que se pretende é pensar numa aproximação de fronteiras entre o currículo e as brincadeiras tradicionais da cultura infantil de uma comunidade desfavorecida economicamente? Ainda que não seja suficiente para se refletir sobre a questão é interessante notar que, segundo Kishimoto (1993, p.86), a partir de meados do século XX os jogos tradicionais de rua foram repudiados pela classe dominante e associados à criminalidade e promiscuidade, permanecendo nos redutos de crianças pobres, acusadas de criminosas.

O entendimento de que o brincar é um assunto sério para a criança, para a cultura da comunidade e para a escola ainda encontra-se diminuto, mas parece em fase de expansão, vide o crescente número de projetos, publicações e pesquisas afins. Quiçá, ele possa ser compreendido em suas múltiplas possibilidades, em suas muitas dimensões, e não reduzido a mero jargão programático escolar ou mesmo travestido de brinquedo pedagógico.

O interessante diálogo de Silva, Garcia, Ferrari (1989), em **Memória e Brincadeiras**, com o estudo clássico de Florestan Fernandes (1979), faz a consideração das brincadeiras como suporte para formação de relações sociais significativas no processo de identificação e construção de personalidade da criança. A partir na análise do brincar nas primeiras décadas do século XX, o citado estudo apresenta algumas idéias básicas, a saber:

- 1) a existência de um espaço é fundamental para a concretização do grupo e, portanto para a perpetuação do folclore;
- 2) a atividade em grupo encaminha a criança para uma participação ativa na construção de relações sociais;
- 3) a possibilidade de manutenção das tradições culturais está relacionada à existência de grupo, uma vez que essas brincadeiras são coletivas por excelência;
- 4) a permanência do folclore permite uma relação da criança com valores humanos universais surgidos da convivência na comunidade, e que tem um significado para ela. (Ibid, pg. 74).

Em acordo com essas conclusões, Kishimoto (1993, p.15) afirma que: [...] os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social e, bebendo na fonte de Câmara Cascudo (2002), argumenta que: Por ser elemento folclórico o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade.

Agora cabe perguntar, como pensar tradição, jogo tradicional infantil, sem a argamassa da memória, fundamental para ligar os tempos, para compreender as mudanças, refletindo sobre elas? A consideração dos padrões de imagem da memória, como o cavoucar das experiências vividas, lança luz sobre os padrões de imagem da realidade imediata, bem como dinamiza o trânsito dos padrões de imagem da imaginação.

Ao estabelecer o diálogo com os tempos e lugares, a memória resignifica-se enquanto passado, dá sentido ao presente e aos tempos vindouros. E é bom que já tenha sido dito: não se trata simplesmente de lembrar, mas do lembrar significa (SILVA, 1989, p.40). Lembrar, consciente de que, parafraseando Rouanet, mais do que fonte, a recordação é musa.

A dimensão do imaginário passa também pela dimensão do brincar, antes mesmo, fundando-a. Brincar aqui entendido, à maneira de Huizinga (1996, p. 33), como

Uma ação ou atividade voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de lugar, segundo regra livremente consentida, mais imperativa, provinda de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”.

E é o próprio Huizinga quem amplia e enriquece o olhar sobre o brincar. O autor diferente de toda a cultura origina-se do jogo (brincar), que este a antecede, permanece e continua no seu porvir; e que qualquer atividade pode ser encarada sob o ponto de vista do jogo. Os animais também brincarem, independentemente de terem desenvolvido cultura, se apresentam para o autor como uma evidencia de que suas premissas são merecedoras de atenção para a construção de uma teoria lúdica da vida,

Ainda, nesse percurso teórico de explicitação das construções de alguns autores para a compreensão do jogo, invocamos mais uma vez Caillois (1990, p. 29) quando este apresenta algumas características estruturantes do jogo, a saber: livre (não se é obrigado a), delimitado (circunscrito a limites de espaço e de tempo), incerto (seu desenrolar não pode ser predeterminado, nem o resultado obtido previamente, demandando do jogador inventividade), improdutivo (não gera bens nem riqueza elementos novos, mas os coloca em movimento), regulamentado (sujeito a convenções que suspendem as leis normais), fictício (acompanhado de uma consciência de ser diferente da vida normal).

A atenção a essas características do jogo alimenta questionamentos sobre a possibilidade de sincronizá-las com as reflexões contemporâneas sobre noções alternativas de currículo e sugere uma aproximação e avizinhamo com o que Macedo (2002, p. 50) vai chamar de vivência comunal através do trabalho coalizional das singularidades. Não tendo certezas, será preciso lançar os dados e tenho a impressão que este são redondos. Cabendo evocações: evoé caos!

No ininterrupto processo de apropriar-se de si e do mundo no percurso da infância, a criança tece com fios diversos o desenvolvimento de seus muitos saberes onde o brincar ocupa um lugar privilegiado. Dizendo assim no singular pode parecer que exista então uma dimensão do brincar, mas é bom lembrar que, a cada vez que perguntamos o que ele é, este se nos apresenta como um Proteu ensandecido a tomar constantemente outra forma e que consente, só aos mais implicados e persistentes, auscultarem algumas de suas respostas.

Em “A Formação Social da Mente”, Vygotsky (1995) analisa a brincadeira como uma atividade social de natureza e origem específicas, portadora de elementos fundamentais para a construção da personalidade infantil e considera que ela crie zonas de desenvolvimento proximal.

A questão da construção da personalidade infantil, no exercício do brincar, tem sido abordada por diferentes teóricos, principalmente pelos oriundos da psicologia (ABERASTURY, LOWENFELD, ROSAMILHA, 1972, 1973, 1979). O entendimento da brincadeira/jogo como atividade social/cultural recebe atenção de outros tantos, vindos das mais diferentes áreas de conhecimento (CAILLOIS, VYGOTSKY, HUIZINGA, BROUGÈRE, 1990, 1994, 1996, 1998), e é mais por este viés, transpassado por preocupações ético-estéticas, que pretendo encaminhar a agenda da investigação.

O traço social do fazer brincante é explicitado a cada atualização, o que se estende aos seus suportes: os brinquedos. Como nos diz Benjamin (1984, p. 70) “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunhos de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo entre ela e o povo”.

Se os discursos tecidos até aqui têm sentido para o aprendizado das crianças, ficam mais perguntas por responder: por que há sempre alguém por perto pronto para dizer não ao brincar

na escola? Por que quando a brincadeira consegue acontecer na escola os “acidentes de percurso” são sempre mais citados que os “acamamentos na alegria”? Seria a escola formal apenas um lugar para estabelecer seguranças? Seria a alegria um movimento excessivamente anárquico para a instituição escolar? Sugeriria o caos brincante excessivas liberdades para os alunos?

Revisando a história da humanidade e atento à necessidade de, para uma legítima construção do conhecimento, navegar entre o porto alegre e o seguro, abro outra questão: como sustentar o acento das “grades” curriculares sabendo que as descobertas, as invenções, os prazeres, as belezas, em suas diversas grandezas, têm como noções fundantes a caos, o acaso, a precipitação? Desconfio que quando estes são negligenciados pelo fazer pedagógico, é porque de alguma maneira se quer avaliar a escola como uma “máquina de fazer salsichas” (sis) tal qual se viu na antológica cena do filme Pink Floyd – The Wall [direção: Alan Parker, 1992].

Isto também faz lembrara Tomaz Tadeu da Silva (2001) que, na tentativa de mapear as perspectivas históricas do currículo, faz referências às proposições de Bobbitt, que por sua vez apresenta a fábrica como referente institucional tendo como inspiração à administração científica de Taylor. Como produto dessas preocupações surgem os currículos centrados na especificação de objetivos, procedimentos e métodos que levem a resultados precisamente mensuráveis.

Para o autor mencionado acima, o currículo foi mudando de questão atratora, se perguntando inicialmente, com as teorias tradicionais: “qual conhecimento é importante/valido/essencial?”, mas se detendo no “como fazer?”, e posteriormente, com as teorias críticas e pós-críticas: ‘Por quê?’ e suas derivações, de maneira que as conexões entre saber, identidade e poder, viessem à tona.

No movimento de levantar o universo vocabular-conceitual básico das perspectivas curriculares, ele (idem, ibidem, p. 17) apresenta um esquema que dá pistas significativas sobre o horizonte de cada teoria e permite estabelecer contrastes interessantes:

Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.

Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.

Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Para Bernard e Patrícia (SPODEK e BROWN In: FORMOSINHO, 1998, p. 15), se hoje uma proposta pedagógica e um modelo curricular para a infância, supõe

[...] a consideração de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca de que é importante que as crianças saibam [...]

O mesmo não pode se dizer sobre os modelos tradicionais desenvolvidos e utilizados na Europa até o Séc. XIX.

Pensando nisso, é oportuno rever o percurso das propostas educacionais e seus modelos curriculares, atentando para as características do brincar, no intuito de analisar as fronteiras entre eles e a cultura infantil. Nesse sentido, o estudo citado anteriormente, dá uma excelente contribuição ao passar em revista aspectos relevantes da história de diferentes concepções dos processos de ensino e aprendizagem das crianças e suas implicações nas práticas educacionais.

Na obra supra citada, seus autores afirmam que o desenvolvimento dos modelos curriculares para educação da infância teve fases distintas. A primeira compreendeu, destacando as contribuições de Ower e Froebel, os modelos curriculares baseados numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças (idem, ibidem), bem como em conjecturas paridas na observação direta sobre a natureza do conhecimento e seu processo de aquisição por parte da criança visando forjar nos pequenos “bons hábitos práticos”.

Segundo eles, para Robert Ower, que criou a “escola infantil” na Escócia de 1816 e o Instituto para Formação do Caráter, a aprendizagem estaria fundada na razão e deveria se dar de maneira prazerosa, sem coação, sem castigos aos pequenos. A agenda curricular incluía, além do desenvolvimento do saber ler, escrever e realizar operações aritméticas, o canto, a dança, os trabalhos manuais, aparentados do nosso antigo “educação para o lar”, princípios morais práticos, entre outros saberes que preparariam a criança para o tipo de sociedade que seu mentor preconizava na formação de seu empregados.

Já o alemão Friedrich Froebel, que em 1873 criou o “jardim-de-infância”, pensava as crianças como flores num jardim, que floresciam se devidamente tratadas (ibidem, idem, p. 17) e vislumbrava uma unidade entre o indivíduo, Deus e a natureza que deveria ser compreendida pela criança. Em seu currículo se apresentam como regularidades os presentes, as atividades, as canções maternas, os jogos, os estudos da natureza e da literatura infantil que eram, além de agenda das crianças, também de suas mães que deveriam aplicar o mesmo programa em casa no turno oposto.

Quando se referem à concepção de Froebel sobre o trabalho do professor, os autores sugerem que para ele este profissional deveria, evitando a instrução direta, criar condições e situações de aprendizagem de maneira tal, que a criança acabasse percorrendo o caminho traçado previamente exatamente como desejado pelo mestre.

No que faz o fundo das proposições do “jardim da infância”, guardadas as devidas proporções, pode-se falar em uma espécie de ‘liberdade condicional’, ainda sim é preciso reconhecer que em seu tempo o ideário de Froebel significou avanço qualitativo ao que se tinha como proposta para a formação dos pequenos.

Para caracterizar a segunda fase, já no século XX, apontam a influência dos estudos com status científico que procuravam entender como as crianças aprendem e se desenvolvem, e destacam a contribuição tanto dos estudiosos da educação progressiva quanto os da teoria psicanalítica. Para eles, o desenvolvimento da ciência nesses campos é que vai nutrir diferentes proposições político-pedagógicas, referindo-se, por exemplo, aos estudos antropológicos que embasaram Montessori, aos fisiológicos de McMillan, à psicanálise e à teoria maturacionista de Gesell e seus discípulos que forjaram o movimento de reforma do jardim de infância e a evolução do infantário norte americano.

A médica e pedagoga italiana **Maria Montessori**, que iniciou seu trabalho com crianças portadoras de necessidades especiais, particularmente como o que se convencionou chamar de deficiência mental, e posteriormente o estendeu a outras crianças, teria ido buscar na antropologia os fundamentos para o erigir de suas teorias que, por sua vez, contribuíram com alguns volumes e de maneira significativa para a edificação do que os estudiosos da educação chamam de escola ativa.

Figurariam entre as crenças de Montessori a centralidade de percepção e dos sentidos na construção do conhecimento, sendo a produção de materiais e a elaboração e promoção de atividades parte destacada de suas proposições. Além da leitura, da escrita, do estudo da natureza, da aritmética e da geografia, interessariam ao seu currículo os ‘exercícios da vida prática’ que ajudasse na independência doméstica e pessoal das crianças, educação muscular e o treino sensorial, tudo pela via da didática indireta fundada na crença da auto-educação.

Citando outra experiência significativa na educação da infância desenvolvida no início do século XX, Spodek e Brown, se referem ao infantário de Margaret McMillan e sua irmã Rachel. Fundado num bairro de lata londrino em 1911, o primeiro infantário atendia crianças que viviam em condições insalubres, oferecendo-lhes vida ao ar livre, educação e boa alimentação.

Interessava às irmãs McMillan propiciar as crianças pobres cuidados similares aos recebidos pelas crianças abastadas, para tanto criaram um espaço como que sendo um grande quarto de brinquedos e um jardim com flores, árvores, animais, fontes e lagos para vivências na natureza. Em seu currículo, além do ensino da leitura, da escrita e da aritmética para crianças a partir dos cinco anos, apareciam proposições para a autor-expressão da criança, trabalhos manuais, jogos dramáticos etc, que favorecessem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade na resolução de problemas.

Na agenda do infantário em seu traço assistencial estavam incluídas as preocupações com a alimentação, o sono e com as atividades ao ar livre. Também nessa experiência o sensorial e o perceptivo ocupam lugar de destaque, por isso, tudo que pudesse contribuir para a educação dos sentidos deveria ser objeto de estudo do professor que, segundo os autores, fazia o papel de um ama.

Das experiências estudadas, os autores registram que a escola infantil de Ower teria desaparecido dos EUA enquanto que o jardim-de-infância de Froebel, apesar de ter sofrido mudanças significativas, continua integrando o cenário educacional americano; já o infantário McMillan, muito visitado na época, teria sido multiplicado em outros cantos do mundo nas décadas seguintes, chegando inclusive a ser reconstruído como instituição para classe média; e se referem à proposição curricular de Montessori como aquela teria sobrevivido com alterações menores acentuadas.

Cabe, antes de adentrar na análise da terceira fase, citar as reformas na concepção de educação progressiva americana, principalmente pelos questionamentos sobre a validade e relevância de perspectiva frobeliana para educação infantil. Entre as críticas mais frequentes as de que os ‘presentes’ eram por demais abstratos e desvinculados da vivência das crianças e de que as ‘atividades’ tinham muito enfado.

Sob a influência dos estudos sobre o desenvolvimento da criança e particularmente pelos escritos de John Dewey, esses educadores teriam operado alterações nos objetivos e práticas educacionais para a infância de seu tempo. No câmbio da agenda saem as ‘atividades’ e os ‘presentes’, entram as artes e ofícios, as construções com blocos e os jogos dramáticos, tendo algumas atividades e materiais produzidos nesse período, persistindo na agenda americana contemporânea.

As questões suscitadas pelo contexto, bem como as experiências vivenciadas significativamente no cotidiano deveriam ser a base do trabalho dos educadores, aqui entendidos como partícipes do processo, no percurso formativo de entendimento da realidade imediata e do mundo como um lado, procurando sempre a coerência entre o proposto e os níveis de desenvolvimento de cada criança.

A terceira fase é apresentada por eles como aquela em que houve um grande número de teorias do desenvolvimento e de objetivos programáticos que subsidiaram modelos curriculares alternativos, baseados em pressupostos distintos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento e em visões diferenciadas sobre que tipo de conhecimento seria mais útil às crianças.

As questões sócio-políticas, econômicas e ideológicas que, emergido no tecido societário ocidental durante os anos sessenta e setenta do século passado, não teriam deixado incólumes os programas para a educação da infância. Entre os autores que contribuíram de maneira sistemática para que alterações substantivas pudessem ocorrer, destacam J. McVicker Hunt, Benjamin S. Bloom e Michael Harrington.

Analisando a situação da contemporaneidade, acreditam que a educação infantil atual representaria uma quarta fase, onde não se estaria desenvolvendo um novo modelo curricular generalizável, e sim diversas iniciativas de desenvolvimento curricular. Ainda que terçam considerações sobre as diferenças marcantes entre as abordagens Montessori, dos programas

behavioristas, de educação aberta e as construtivistas, para eles esses contrastes alimentariam muito mais o progresso de reavaliação dos modelos que, somado à amplificação da influência do contexto escolar nas práxis dos professores, colocaria as experiências singulares em posição divergente a qualquer modelo curricular vindo pronto de fora, do que efetivamente uma atitude de superação radical das construções anteriores.

Os autores ainda observam que estão sendo desenvolvidos programas destinados a trabalhar com determinados conteúdos, como a paz e o preconceito, ou a educar grupos específicos de crianças, como filhos de imigrantes, como necessidades especiais ou sem risco social/pessoal, mas advertem que esses programas são, muitas vezes, diferentes da norma. Na conclusão do estudo demonstram acreditar que os modelos e as práticas curriculares existentes para a educação das crianças estejam bem mais sujeitos à reforma do que a substituição.

Ainda que não precisem o alcance das reformas vindouras, Spodek e Brown (ibidem, p. 43) seguem que através do aperfeiçoamento da preparação dos educadores da infância é possível que também eles exerçam maior influência, com a reforma a surgir mais nas salas de aulas do que do trabalho de educadores e psicólogos sediados nas universidades. Quiçá isso se confirme a pesquisa, ora proposta, possa dar notícias nesse sentido.

Muitos educadores têm refletido sobre a possibilidade de constituição de um currículo que possa ser visto, conforme Macedo (2002, p. 28, 39), “como um sistema aberto, dialético, que retém e que vaza ..., pensando muito mais como sistema de comunicação do que como o objeto estável que se lhe tem apregoado a hegemonia escolar”.

Entre as contribuições próprias do pensar contemporâneo para o alargamento da reflexão sobre a educação do século XXI, pode-se destacar as provocativas de Edgar Morin (2001) em seu discurso movente pela tessitura de um pensamento complexo e as advindas do adensamento dos estudos dos pensadores da multirreferencialidade (BARBOSA, 1998) quanto de suas proposições de leitura dos objetos sobre diferentes pontos de vistas e de plural.

A crítica aos modelos gerados pela agenda da Modernidade talvez seja o consenso possível entre os atuais curriculistas, daí em diante são constantes as aproximações e distancias em seus discursos, o que se justifica pela acentuada atenção às singularidades, à diversidade e à diferença dos sujeito e dos contextos para os quais os currículos são concebidos.

Se isto por um lado pôde/pode produzir o acirramento de discursos muito localizados, por outro contribui/tem contribuído ricamente para que a leitura de um dado território e seus desdobramentos possam ser cada vez mais contrastada com as leituras e com as experiências de outros lugares.

E se os discursos se pluralizaram, com eles um panteão de palavras-chave, por vezes retomadas e re-significadas de autores/obras pretéritas cronologicamente, foi se incorporando ao universo vocabular/conceitual de uma certa gramática normativa do bem dizer na academia, o que fez que conceitos e noções ainda não bem compreendidas fossem se instituindo e sendo instituídos por nós como marcadores de atualização de pesquisador com os pensadores do momento.

Ainda assim, é preciso reconhecer que os estudos e as investigações fundadas no diálogo, e não na antinomia, singular/plural, local/global, identidade/alteridade, diversidade/diferença, simples/complexo, estático/dinâmico, processo/produto, sujeito/objeto, ético/estético, quantitativo/qualitativo, conteúdo/forma, significante/significado, ordem/caos, previsibilidade/acaso, poético/político, meio/mensagem, dados/acontecimentos, estado movimento etc, concorreram para o desanuviar de novos horizontes propositivos para os currículo em nosso tempo.

Talvez seja pertinente citar, por exemplo, a bem sucedida experiência italiana para a educação da infância com as escolas de Reggio Emília e a cara noção de currículo emergente, onde os objetivos educacionais não são predeterminados pelos educadores, mas, com base nos conhecimentos que estes têm do grupo de crianças, são traçadas hipóteses do que pode vir a acontecer em forma de projetos e atividades, podendo sempre flexibilizá-los e adaptá-los aos interesses e necessidades emergentes nas situações de aprendizagem.

Em seu estudo sobre a experiência citada, Dalila Lino (In: FORMOSINHO, 1998, p. 120) chama a tenção para o fato de que os educadores concentram esforços na organização dos espaços, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem de maneira a favorecer as trocas e a comunicação entre os protagonistas ativos e pares interativos do processo: crianças, educadores e familiares.

A presença da arte como componente curricular estruturante é outro diferencial da experiência. Em Reggio Emília não se trata apenas de realizar atividades artísticas, mas

efetivamente de desenvolver as muitas linguagens por meios e em suportes diversos, de educar e cultivar o gosto estético e de favorecer a leitura sensível do mundo.

Ao assegurar a presença de um professor especializado em arte, de manter um atelier com múltiplos materiais e versáteis possibilidades experimentais, de garantir sistemática produção, apreciações e reflexões sobre arte, aliando tudo a uma pedagogia da escuta onde as crianças, seus pais, professores e equipe técnica dialogam se escutando, a já balzaquiiana aventura italiana oferece pistas interessantes para iniciativas que se coloquem pró tensionamento de fronteiras entre a arte e a educação com limites tão tênues quanto pouco perceptíveis.

Além disso, a consciência do inacabamento dos sujeitos e dos professores de aprendizagem, a preocupação com a contextualização das atividades, a consideração do que emerge no aqui e agora da sala de aula e suas relações com a realidade local/global, a perspectiva implicacional de educadores, pais e das próprias crianças em seu processo educativo, a sensível produção de cenários provocadores e propiciadores de alteração como princípio, meio e sem fim da heurística curricular, parecem as notícias mais preciosas que a experiência em Reggio Emília deixam para os que intencionam esboçar as linhas de força de uma proposta pedagógica.

Para a pesquisa em curso é bastante significativo analisar os relatos de uma experiência como a citada acima, onde o currículo é agenciado pelas crianças com o apoio dos adultos (educadores e pais) e não modelado por estes. Se for verdade que acabamos vendo no outro aquilo que queremos em/para mesmos, espero que os discursos tecidos no texto, particularmente os fundamentos numa agenda curricular, possam enriquecer o olhar para o campo da pesquisa e nutrir futuras proposições perspectivas por esses aprendizados.

5. AMARRANDO “AS PONTAS” DA CONVERSA

“(…) E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”.
Carlos Drummond de Andrade

Penso que o nosso desafio até aqui tem sido o de abrir espaços para o debate e para um *realce reflexivo* sobre a relação entre o currículo de educação infantil e a construção do lúdico neste cenário.

Na itinerância compreensiva desta dissertação sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil, o que mais surpreendeu foi o fato do jogo, por exemplo, ser uma preocupação nesta vivência educacional desde secular. Assim, percebemos, que o resgate do jogo e a importância de sua utilização como valor educacional significam ao mesmo tempo um desafio e um avanço.

Afirmar que a criança aprende brincando é algo que ultimamente vem sendo discutido nos meios educacionais. Para Piaget (1990), o lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende muito para se desenvolver. Para crescer, ela deve brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade.

Dessa forma, discutimos a importância do lúdico (utilizando as acepções usuais dos termos brincadeira e jogo, e dos verbos brincar e jogar, como sinônimos, significando atividade plena de sentido) no desenvolvimento integral das crianças. Focando seu papel na educação defendemos que é necessário, no processo de construção do Currículo da Educação Infantil chamar a atenção para esse direito, uma vez que a brincadeira é, acima de tudo, um palco de desenvolvimento e aprendizado (não só escolar) que precisa se fazer presente nas salas de aula.

O diálogo estabelecido entre os autores citados nessa dissertação nos mostra que quando existe a intenção de resgatar/debater o jogo e a brincadeira, autênticos na educação sistematizada das crianças, é porque essas expressões humanas merecem ser problematizada nos seus cenários curriculares.

A preocupação aumenta quando a tendência, em nossas escolas, e, de forma crescente, nas escolas de educação infantil, é adotar o jogo com o caráter de preparo e não com o caráter

recreativo. Essa realidade faz com que a utilização problematizada do jogo e da brincadeira na escola se torne premente.

Trazer o lúdico de forma vivenciada e reflexiva de volta para o cotidiano educacional das crianças, visando a superação de uma certa prática instrumentalista e não reflexiva, é um dos aspectos importantes para o qual tentamos chamar à atenção, no decorrer das narrativas deste estudo.

Tomar consciência desse processo requer, na verdade, mudanças nas atitudes dos atores e sujeitos do currículo. Essas mudanças, porém, não acontecem de forma automática. São necessárias vivências reflexivas como já colocamos, para incorporar a inspiração lúdica. Talvez seja necessário *re-inspirar* o jogo e o brincar na educação das crianças!... Com o corpo, com o espaço e os objetos; com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a intuição, com as palavras e com o conhecimento; com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo e reencantando essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do brinquedo.

Tanto o brincar, como o faz-de-conta, quanto o jogar, podem ser considerados atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades importantes da educação e principalmente da educação das crianças. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais vivenciados nos jogos e nas brincadeiras. Essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI). Falta, entretanto, que estas inspirações entrem na vida dos Currículos da Educação Infantil de forma tal, que representem o início da configuração de uma cultura e de uma *práxis* educativa, que, atentem à multiplicidade das expressões lúdicas dos segmentos infantis e edifiquem a ludicidade na educação, enquanto uma construção identitária.

A escola, enquanto espaço institucionalmente organizado, que contém regras específicas para o seu funcionamento, em geral impõe à criança e, logicamente à ludicidade a sua ótica. A inserção do processo dicotômico entre jogo e trabalho, a ludicidade e produtividade, frente à fragilidade da significação desta ludicidade, por sua vez impele a escola a buscar, através de uma formação puramente cognitiva e utilitarista, marcar a vida da criança pela imitação de ações produtivas

como forma de preparação para a escolaridade posterior, que culminará em sua inserção no futuro mundo do trabalho.

Claramente estabelece uma oposição aos anseios lúdicos infantis. O mundo produtivo, a cultura ocidental e, conseqüentemente, a escola, vão destituindo as atividades lúdicas de seu valor, considerando-as apenas como uma atividade de descanso ou desgastes do excesso de energia, um estigma para a vivência do lúdico.

Na escola, a criança manipula os brinquedos que são oferecidos, mas temos dúvidas se ela brinca, porque muitas vezes, ela não se reconhece nessa manipulação; A prática analógica de sua fantasia, que deveria ser acolhida, respeitada e estimulada antes da entrada em cena do discurso racional, é muitas vezes esvaziada.

Assim, trancada na sala de vitrificadas de tal pedagogia, o que a criança vai “aprender” poderá resultar na inculcação de atividades dos adultos ante qualquer objeto, atitudes indiferentes e insensíveis à forma, à matéria e aos conteúdos expressivos. Essa “aprendizagem”, que não responde a nenhuma necessidade profunda de raiz afetiva, nem implica uma percepção original da realidade, é a dos parâmetros para o que mais tarde, o indivíduo escolarizado considerará verdadeiro, bom e belo.

Entendemos que quando se traz à tona a temática sobre propostas pedagógicas e curriculares para educação infantil, faz-se necessários identificar de que criança, de que infância, de que educação, de que instituição estamos recorrendo, pois são conceitos históricos e apresentam em determinados momentos da vida social significados e perspectivas distintas. Para nós, a criança é um sujeito de direitos, um ser de ação, capaz de lidar com as coisas e sentimentos sobre o mundo e por ele provocado. A educação é o modo pelo qual nos humanizamos... Por essa razão, a experiência da educação das crianças já desde a creche poderia implicar incessantemente num debate aprofundado e refinado sobre o currículo e *a fortiori*, a relação que é estabelecida entre o currículo e a ludicidade.

A proposição de uma prática educativa lúdica no currículo implica atenção à criança, ao professor e à sua formação. Intenciona-se aqui, uma prática educativa que seja sobretudo inspirada na criança como um-ser-aí, ser-no-mundo e com-o-mundo como vislumbra a filosofia fenomenológica, pois ela não é um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma

peessoa, e que, mesmo estando dependente do adulto, em vários aspectos, tem, em seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potencialidades afetivas, cinestésicas e cognitivas.

Seu brincar é uma das coisas mais sérias do seu desenvolvimento. Assim, para uma prática pedagógica lúdica, há de se considerar as culturas infantis. Usualmente os professores, como os principais atores dos atos de currículo, conhecem e se interessam pelas diversas áreas do conhecimento, mas pouco se interessam em escutar as crianças, conhecer seus pertencimentos, segredos, invenções e etnométodos muitas vezes eivados de expressões lúdicas.

A criança aqui é compreendida como um cidadão que tem o direito de saber e aprender as coisas que o adulto já sabe, e deve ser respeitada no seu processo formativo. Ser brincante: suas brincadeiras e jogos constituem seu modo mais significativo de compreender a vida e desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas que possui.

Assim, levando-se em consideração que os educadores durante muito tempo se preocuparam em saber como se ensina, agora, de forma relacional, esse eixo se desloca para a compreensão de como se aprende e como a criança constrói esse aprendizado. E, percebendo, que em uma sala de aula somos ao mesmo tempo mestres e aprendizes, as crianças aprendem e ensinam muito umas às outras, quando a escola permite e cria situações que favoreçam essa troca através da interação grupal, tornando-se todos agentes de seu processo de aprendizagem, e não apenas receptores de conhecimentos. Assim, o professor também tem a rica oportunidade de refletir sobre seu papel de mediador desse processo, consolidando e descartando hipóteses, criando e recriando sua prática. É um movimento de transformação vivo e dinâmico, que tanto o aluno quanto o mestre são sujeitos de seu desenvolvimento. Nestes termos, propomos o vislumbre de um professor e de um currículo que, concebidos nos âmbitos do lúdico, se tornariam fecundamente brincantes e aprendentes.

Ao construir essas considerações conclusivas, um *insigh* aos poucos foi se constituindo quando confluíu para nossas reflexões a idéia de currículo como *prática cultural*, veiculada pelos curriculistas pertencentes ao que se denomina hoje de *estudos culturais do currículo*. Esta idéia interfecundou-se de maneira significativa com as idéias de vários autores do campo da ludicidade, mesmo nas suas diferentes perspectivas, que pleiteiam o lúdico a partir de uma perspectiva cultural, tais como Huisinga e Vygotsky, por exemplo.

É assim que para Elizabeth Macedo (2004), por exemplo, currículos essencialistas e/ou iluministas não falam de cultura, mas de conhecimentos válidos por sua verdade interna, a-históricos e independentes das culturas em que foram gerados. Encarnam saberes consensuais dos campos de tradição disciplinar, em linguagem científica, apenas adaptados para finalidades didáticas instrumentais. Esta autora busca reconstruir o conceito de currículo como *prática cultural*, tratando de evitar a tradição, segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores, que se constrói na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem enquanto, também, um texto político. Neste sentido, o currículo é um campo de negociações e opções de sentido e significados e a prática da ludicidade não escapa a esta opção/vibração culturais. Daí a necessidade de que façamos o debate e bem como façamos opções, face às políticas e práticas envolvendo o lúdico na educação das crianças.

Conectando essas posições curriculares edificadas por Elizabeth Macedo (2004) com a percepção de Marina Dias (2003), inspirada no sociólogo francês George Snyders (1991), de que é possível se construir uma *cultura da alegria* no seio da educação e especificamente nos currículos da educação infantil, onde o lúdico assume aí uma centralidade ao mesmo tempo existencial, cultural e pedagógica, defendemos que a ludicidade na educação infantil se configure numa *práxis cultural identitária*. Ou seja, o currículo de educação infantil só se reconheça naquilo que expressar nos seus “atos”, o lúdico enquanto direito existencial, político e cultural do ator, atriz e sujeito criança.

Tomando essas perspectivas nas suas confluências, o lúdico no currículo da educação infantil poderia ser compreendido e edificado enquanto uma das *interfaces culturais prioritárias* do complexo curricular, construído para organizar e implementar a educação da criança em todas as suas perspectivas. Nestes termos, os atos de currículo da educação infantil refletiriam e implementariam, em primeira instância, uma *práxis identitária* de inspiração e opção lúdicas. Por esse caminho nossos *currículos* encontrariam ludicamente *a criança e as crianças*, como atores e sujeitos lúdicos co-partícipes do seu próprio currículo e destino educacional.

Termino aqui esse meu esforço, configurado num trabalho que dedico a todas as crianças do mundo. Elas e seus direitos a uma educação lúdica, ainda desigualmente reconhecidos, foram as fontes e os fluxos seminais das minhas inspirações aqui plasmadas...

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ABRAMOWICZ, Anete. *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. O jogo: instrumento de formação ou alienação? In: ALMEIDA, Paulo Nunes – *Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1998. p. 33-35.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- APPLE, M. *Conhecimento oficial*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ARDOINO, J. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. L'approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratique de Formation (Analyses)*, Université de Paris 8, n. 25-26, 2003, p. 15-34.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahaar, 1978.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EDUFSCar, 1998.
- _____. BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.
- _____. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. 30.ed. Rio de Janeiro: Campos, 1988.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994. (Ciências da educação; v.12)
- BOSI, E. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1998.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº8.068, de 13 de julho de 1990; Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Introdução. V. I. Brasília, MEC/SEF, 1998
- BROUGÉRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- BRUNER, Jerome. *L'education, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz, 1996.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: para que te quero? In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis E. *Escola Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, pp. 13-22.
- CAMPOS, Maria M. *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil profissional de educação infantil*. Caderno de Pesquisa, n. 101, jul. 1994.
- CARR, W.; KEMIS, S. *Becoming critical*. Sidnei: The Falmer Press, 1983.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- CATANI, Denice Bárbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira (Org.) *A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- COUCEIRO (M. L). *Autoformação e coformação no feminino: Abordagem existencial através das Histórias de vida*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação, Universidade Nova de Lisboa, Monte de Caparica, 2000.
- CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana ET AL. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Escrita: ABRINQ, 1992.

- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DELORY-MONBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo/Natal, Paulus/EDUFRN, 2008.
- _____. *Etnometodologia e educação*. Tradução Guilherme Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DIAS, Marina C. M. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: NICOLAU, Marieta L. M.; DIAS, Marina C. M. *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. São Paulo: Papyrus, 2003. p. 231-240.
- DELLORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo. Cia. Ed. Nacional, 1936.
- DOHME, Vânia. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DOLL Jr., W. *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 2007.
- FORMOSINHO, J. O. (Org.) *Modelos curriculares para a educação da infância*. Porto, PT: Porto, 1996.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L.; ZEN, M. I. D. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- GIROUX, H. *Professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Tradução Vera Joscelyne Petrópolis: Vozes, 2008.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 33-52.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. *O jogo como elemento da cultura*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida a serviço de projetos”*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.02, julh./dez.1999.

KAMI, C. & DEVRIES, R. *Jogos em grupo na Educação Infantil – Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural.

KISHIMOTO, T. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo Pioneira, 1994.

_____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, S. *Com a pré-escola nas mãos*. Uma alternativa curricular para educação infantil. São Paulo: Ática 1989.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000.

LACERDA, Rosemary. *Formação de educadores para uma prática lúdica: pode um peixe vivo viver fora d’água fria?* Salvador: Edufba, 2003 – Tese de Doutorado.

LAROSSA, Jorge. LARROSA, J. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: Silva, Tomas T. (org.). *O sujeito e de Educação: estudos foucaltianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEGRAND, J. L.; PINEUA, G. *Les histoire de vie*. Paris: PUF, 1993.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 20. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *Um sopro de vida*. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papirus, 2006. p. 27-54.

LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: _____. *Ludopedagogia*. Ensaios. Educação. Educação e Ludicidade. Salvador: FAGED; UFBA, 2000.

MACEDO, R.S. Chrysallís. *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Brasília, DF/Salvador: Líber Livro, EDUFBA, 2007.

_____. *Compreender e mediar a formação*. 2009. No prelo.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências. In: *Currículo de Ciências em debate*. São Paulo: Papirus, 2004. p. 119-151.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, Simão de. *Do facínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, E. *Saberes globais, saberes locais*. O olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MOYLES, J.R. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NEGRINE, A. Instrumentos de coletas de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS A.N.S. (Org.): *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93

_____. *A aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KSHIMOTO, Tizuko (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PORTO, Bernadete de S. (Org.) *Ludicidade: o que é mesmo isso?* Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação: Gepel, 2002.

RODRIGUES, C. “*Memória e Reminiscências: autobiografias escritas por professores primários portugueses e brasileiros na primeira metade do século XX.*” Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROMAN. Eurilda D.; STEYER. Vivian Edite. (Org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 2001.

SNYDERS, George. *A alegria na escola*. Tradução de Bertha H. Guzovit e Maria Cristina Caponeto. São Paulo: Mariale, 1988.

SOUSA, Eliseu C. “*O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*”, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOARES, M. *Metamemória: memórias – Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente na formação de professores. In: FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

WALLON, Henri. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.